

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Diplomová práce

2009

Ivana Valentová

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta
Katedra pedagogiky

Diplomová práce

Ivana Valentová

Rozvoj sociálních dovedností lektora v dalším profesním
vzdělávání

Social Skills Development of the Trainer in Further Vocational
Adult Education

vedoucí práce:

Praha 2009

Doc. PhDr. Alena Vališová, CSc.

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla poděkovat všem, kteří mi poskytli pomoc při přípravě, realizaci a dokončení diplomové práce.

Zvláště pak děkuji paní Doc. PhDr. Aleně Vališové za inspiraci, cenné rady a připomínky, které mi byly vodítkem při zpracování diplomové práce, současně také panu Doc. PhDr. Jiřímu Pelikánovi za vstřícnost a odborné konzultace v oblasti metodologie.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.

V Praze dne 15. 12. 2009

Ivana Valentová

ANOTACE

Hlavním předmětem zájmu předkládané práce je lektor zabývající se dalším profesním vzděláváním dospělých v oblasti sociálních dovedností. První část je věnována nejen osobnosti lektora ve vztahu k jeho kvalifikaci a kompetenci, ale také deskripci a analýze jednotlivých sociálních dovedností. Navazující empirická část zkoumá motivaci lektorů k výkonu lektorské profese, jejich přístup ke vzdělávání a schopnost sebereflexe. V závěru jsou upřesněny možnosti rozvoje sociálních dovedností a rovněž navržen metodický program zaměřený na rozvoj dovedností řešení konfliktů a vyjednávání.

KLÍČOVÁ SLOVA

Celoživotní vzdělávání, další profesní vzdělávání, lektor, klíčové kvalifikace, klíčové kompetence, sociální kompetence, sociální dovednosti.

ANNOTATION

The main subject of interest in the presented thesis is the trainer who deals with further vocational adult education in the area of social skills. The first section presents not only the trainer's personality in the relationship to the qualification and competency, but also the description and analysis of particular social skills. The following empirical section researches the trainers' motivation in relation to their performance in trainer profession, their approach to education and the ability for self-reflection. In the conclusion, the various possibilities for further development of useful social skills are specified and the methodical programme suggested which focuses on conflict-resolution and negotiation skill development.

KEYWORDS

Lifelong Education, Further Vocational Adult Education, Trainer, Key Qualification, Key Competencies, Social Competency, Social Skills.

Obsah

ÚVOD	6
TEORETICKÁ ČÁST	8
1 Celoživotní vzdělávání v kontextu současné doby	8
1.1 Vybrané aspekty celoživotního vzdělávání	8
1.2 Koncept celoživotního vzdělávání v České republice a Evropě	12
1.3 Osobnostní charakteristiky lektora dospělých	16
1.4 Klíčové kvalifikace lektora	21
1.5 Klíčové kompetence lektora	22
1.6 Profesní kompetence lektora	26
2 Model sociálních dovedností lektora jako součást sociální kompetence	29
2.1 Komunikační dovednosti	35
2.2 Kooperační dovednosti, týmová práce a soutěživost	39
2.3 Manažerské dovednosti	41
2.4 Empatie	42
2.5 Dovednost řešení konfliktů a vyjednávání	43
EMPIRICKÁ ČÁST	56
3 Empirické šetření	56
3.1 Cíl, úkoly a předpoklady empirického šetření	56
3.2 Vymezení výzkumného souboru	57
3.3 Výběr výzkumné metody	58
3.4 Zhodnocení výsledků šetření	59
TEORETICKO-METODICKÁ ČÁST	73
4 Možnosti rozvíjení sociálních dovedností	73
4.1 Vzdělávání lektorů jako součást profesní přípravy	76
4.2 Metodické koncipování projektu rozvoje sociálních dovedností pro lektory	81
ZÁVĚR	94
POUŽITÉ ZDROJE	96
SEZNAM PŘÍLOH	100

ÚVOD

Přestože existují rozporné názory na současný svět, nelze popřít skutečnost, že dnešní doba je určována pokrokem, který je rychlejší než kdykoliv předtím v lidské historii. Důraz na rychlost se projevuje ve vědě, technice, vzdělávání a dalších oborech lidské činnosti, které usilují o získání výhodného postavení na trhu. Ačkoliv dříve se předpokládalo, že kvalitní informační technologie přispívají k získání konkurenční výhody, dnes se předmětem zájmu stává osobnost člověka. S rozvojem lidských zdrojů se zvýšila potřeba investovat značné finanční prostředky do lidí, čímž je posilována jejich konkurenceschopnost na trhu práce. Protože však neustále rostou požadavky na jednotlivce zejména v oblasti kvalifikace a kompetencí, vzniká potřeba jejich dalšího rozvoje a vzdělávání v kontextu celoživotního učení, ke kterému přispívají jednotliví lektori, jenž jsou středem našeho zájmu.

Předložená práce tedy nahlíží do oblasti dalšího profesního vzdělávání dospělých, ve kterém neodmyslitelnou roli hraje celková osobnost lektora. Cílem je proto zmapovat postoje a zkušenosti lektorů ke vzdělávání na základě teoretické opory reflektované ve strategických dokumentech a odborné literatuře. Text je určen jak pro širokou laickou, tak i odbornou veřejnost a představuje pokus o seznámení čtenáře s problematikou lektorské profese.

Úvodní teoretická část pojednává o konceptu celoživotního učení a významu dalšího profesního vzdělávání v českém a evropském prostředí. Následně se věnuje osobnostním charakteristikám lektora dalšího profesního vzdělávání dospělých a v souvislosti s tím vymezuje požadavky na jeho kvalifikaci a kompetence. Další část představuje model sociálních dovedností lektora ve vztahu k sociálním kompetencím, poskytuje členění sociálních dovedností a postupně seznamuje čtenáře blíže s jednotlivými dovednostmi. Nejvíce pozornosti věnuje dovednosti řešení konfliktů a vyjednávání, která poslouží jako podkladový materiál pro tvorbu návrhu vzdělávacího programu.

Navazující empirická část si klade za cíl zjistit motivaci lektorů k lektorské profesi, jejich přístup ke vzdělávání a sebereflexi v oblasti sociálních dovedností. Na základě tří pracovních okruhů vymezuje hypotézy, které jsou posléze ověřovány v praxi.

Závěrečná teoreticko-metodická část popisuje možnosti rozvoje sociálních dovedností u lektorů s oporou o legislativní ustanovení a dále vytváří návrh vzdělávacího programu přispívajícího k rozvoji dovedností řešení konfliktu a vyjednávání. Při koncipování programu bere v úvahu teoretickou podstatu konfliktu a vyjednávání a propojuje ji s metodickým návrhem konkrétních aktivit.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Celoživotní vzdělávání v kontextu současné doby

Současný život přináší lidem větší šance a možnosti, ale také značná rizika a nejistoty. Je to způsobeno proměnlivým charakterem světa, v jehož důsledku se zrychluje vývoj, mění se pracovní trh, rozvíjí se moderní informační technologie, roste globalizace hospodářství i společnosti. Jsme nepřetržitě vystavováni novým změnám jak v osobním, občanském, společenském, tak i profesním životě, a tím rostou požadavky na lidi samotné v oblasti kompetencí a kvalifikací. Podpora celoživotní vzdělávání a celoživotní učení představuje nástroj, jak se přizpůsobit na tyto nové podmínky z hlediska dlouhodobých perspektiv. V následující části se proto pokusíme objasnit některé klíčové pojmy spojené s touto problematikou.

1.1 Vybrané aspekty celoživotního vzdělávání

Celoživotní vzdělávání (CV) reprezentuje v současnosti základní přístup ve vzdělávací politice. Pozitivem je, že se CV stává dostupné celé populaci bez ohledu na věk. Probíhá v průběhu celého života, takže se jedná o nepřetržitý vzdělávací proces, který poskytuje člověku příležitost vzdělávat se na základě svých možností, zájmů a potřeb. Na jedné straně vzniká potřeba CV v důsledku zvládnutí nároků konkrétního pracovního místa. Na straně druhé poskytuje příležitost jedinci rozvíjet se podle svých preferencí v osobnostní i sociální oblasti. Dále přispívá k získání kvalifikace s cílem zlepšit se ve znalostech, dovednostech a kompetencích. Ve skutečnosti CV nabízí lidem příležitost obstat v neustále měnícím se světě, který vyžaduje od lidí schopnost adaptace na nové podmínky.

V souvislosti s CV se používá pojem celoživotního učení (CU), které je podle Akčního programu v oblasti celoživotního učení vymezováno jako „veškeré všeobecné vzdělávání, odborné vzdělávání a odborná příprava, neformální vzdělávání a informální učení v průběhu života, jejichž výsledkem je zdokonalení znalostí, dovedností a schopností v osobní, občanské, sociální nebo se zaměstnáním související perspektivě“ (Rozhodnutí, 2006, s. 50). Přitom je potřeba navrhnout takový vzdělávací systém, aby bylo možné libovolně

přecházet mezi vzděláváním a zaměstnáním. Účelem tohoto propojení je uplatnit výše uvedené poznatky, dovednosti a schopnosti získané vzděláváním v pracovním prostředí.

V CU je zdůrazněna nutnost aktivního přístupu učícího se jedince (Palán, 2002). Závisí tedy na jeho motivaci učit se a dále se rozvíjet různými vzdělávacími cestami s využitím všech možností učení. Základem je proto připravovat a motivovat všechny od útlého věku k učení po celý život a současně podporovat příslušné možnosti pro všechny dospělé jedince.

V rámci procesu celoživotního učení jsou naplňovány následující cíle:

1. podporovat osobnostní rozvoj jedince v pracovním i soukromém životě,
2. posilovat sociální soudržnost společnosti,
3. podporovat a rozvíjet demokratické a občanské hodnoty,
4. vychovávat jedince k partnerství a spolupráci s důrazem na respektování odlišnosti,
5. přispívat ke zvyšování zaměstnatelnosti a trvalému uplatňování se na trhu práce,
6. prosazovat inovace, zvyšovat konkurenceschopnost a produktivitu (Palán, Langer, 2008).

Současně je nezbytné rozlišit pojmy celoživotního vzdělávání od vzdělávání dospělých. Oba termíny bychom neměli libovolně zaměňovat, jelikož se jedná o dva rozdílné jevy. Jak jsme již dříve zmínili, celoživotní vzdělávání představuje vzdělávání po celý život, takže zahrnuje dětskou i dospělou populaci, na rozdíl od vzdělávání dospělých, které se týká pouze dospělých jedinců. Koho však považujeme za dospělého jedince?

Jednoznačné vymezení pojmu dospělý je poměrně komplikovaná záležitost. Je to způsobeno existencí mnoha přístupů. Na dospělost je možné nahlížet jednak z pohledu vývojové psychologie, ve které je dospělost členěna na mladou dospělost, střední dospělost a stáří. Z biologického hlediska je završena pohlavní dospělostí, kdy jsou jedinci schopni biologické reprodukce. Pokud jako východisko zvolíme legislativní pohled, pak je možné rozlišit dospělost aktivní, kdy se jedinec může účastnit voleb, nebo pasivní, kdy může být volen. Z ekonomického hlediska je dospělý charakterizován jako finančně nezávislá osoba. Poslední pohled na dospělost je vymezen z hlediska mentální zralosti, která se projevuje v odpovědném jednání, ve kterém jedinec přijímá různé sociální a profesní role. Ve většině případů je dospělost považována za završení vývoje jednak v oblasti biologické, psychické, tak i sociální.

V praxi bychom měli věnovat pozornost specifice dospělých, respektovat jejich potřeby a uvědomit si, že některé charakteristiky mohou působit příznivě, ale také nepříznivě na průběh vyučování a samotný proces učení.

Podle Mužíka (2005a) patří mezi nepříznivé vlivy:

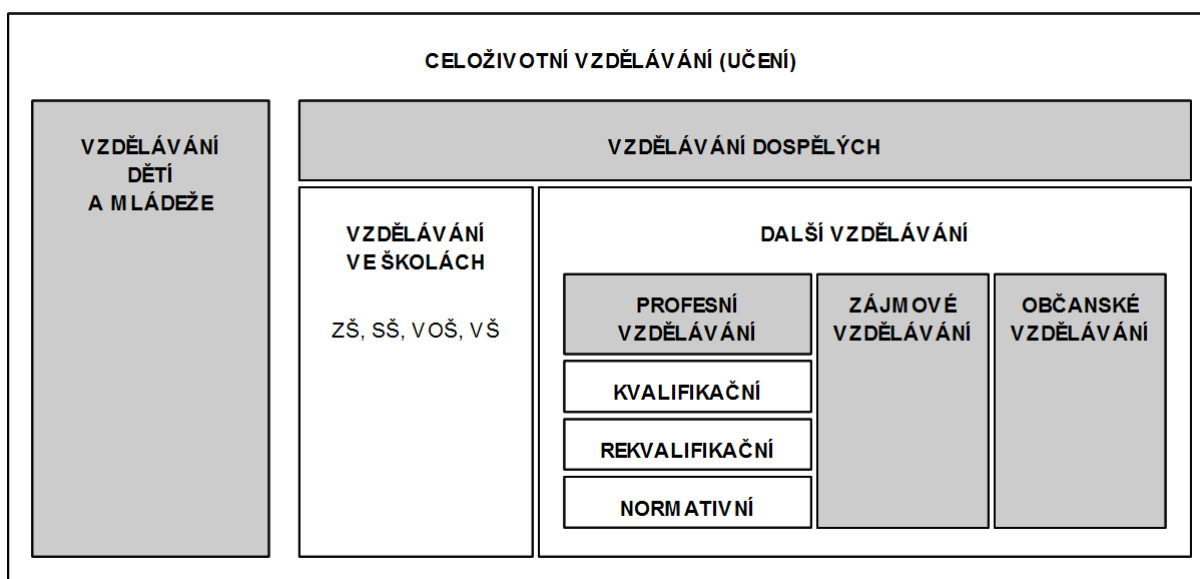
- odlišné názory dospělého získané na základě praktických zkušeností, které mohou zapříčinit, že jedinec odmítá akceptovat prezentovanou učební látku,
- stereotypy v myšlení a jednání vedoucí k odmítnutí návrhu řešení, které je ve výuce představeno,
- konfrontace dospělého se složitostí reálných vztahů v praktickém životě vedoucí k přesvědčení, že neexistují obecně uznávané návody pracovních postupů,
- důraz dospělého na užitečnost získaných poznatků, které by mohl bezprostředně aplikovat v praxi, čímž odmítá teoretické zázemí.

Naopak k příznivým vlivům se řadí:

- kritické postavení dospělých k přijímání poznatků i k zhodnocení vlastního výkonu,
- schopnost osvojovat si poznatky, třídit je a vytvářet komplexní systém,
- vyšší motivace dospělých k učení a potřeba použít nově získané poznatky v praxi.

Jak je zřejmé, vzdělávání dospělých má svá specifika, která je třeba zohlednit v oblasti dalšího vzdělávání. Předmětem zájmu je tedy rozvíjet dílčí schopnosti a dovednosti jedinců, ale v první řadě celou osobnost. Vzdělávání dospělých má směřovat do praxe a opírat se o její analýzu a reflexi.

Podle Vyhnánkové (2007) je vzdělávání dospělých považováno za významnou, ale pouze jednu součást celoživotního vzdělávání. Pro názornost uvádíme následující obrázek (viz obr. 1).



Obr. 1: Schéma celoživotního učení (Zdroj: Palán, Langer, 2008, str. 95 – upraveno)

Z výše uvedeného schématu je patrné, že vzdělávání dospělých je možné realizovat v podobě řádného školského vzdělávání, které bývá někdy označované jako tzv. náhradní školní vzdělávání nebo druhá vzdělávací šance (Palán, Langer, 2008). Dospělý si pak mohou doplnit své vzdělání v distančním nebo kombinovaném studiu na různých typech škol. Druhou možností je využít dalšího vzdělávání, které je poskytováno až po absolvování školského vzdělávání. Další vzdělávání můžeme dále členit na:

1. (další) profesní vzdělávání,
2. občanské,
3. zájmové.

První skupinu tvoří další profesní vzdělávání, které představuje jakékoliv vzdělávání pracovníků v průběhu pracovního života. Je vázané na ekonomickou aktivitu jedince a odráží požadavky na pracovníka nejen v oblasti znalostí, dovedností, ale také zvýšené adaptability a flexibility pramenící jak z náplně práce, tak ze strany poptávky trhu. Další profesní vzdělávání můžeme strukturovat na kvalifikační, rekvalifikační a normativní.

- Kvalifikační vzdělávání umožňuje jedinci soustavně si prohlubovat kvalifikaci ve smyslu udržování a obnovování dosavadních pravomocí. Další možnost představuje zvyšování kvalifikace, kde dochází k rozšíření a získání nových pravomocí. Zaškolení

přispívá ke zlepšování znalosti pracovních postupů a v zaučení jde o získání vědomostí a dovedností potřebných k výkonu profese.

- V rekvalifikačním vzdělávání probíhá změna původní kvalifikace na kvalifikaci novou. V praxi se může jednat například o specifickou kvalifikaci v podobě získávání nových, praktických poznatků pro lepší pracovní uplatnění a nespécifickou pro zvýšení zaměstnatelnosti. Dále jsou navrhovány v rekvalifikacích motivační a poradenské programy.
- Poslední zmiňovanou kategorií tvoří normativní vzdělávání, které stojí mezi kvalifikačním a rekvalifikačním vzděláváním, ovšem jeho specifikem je dodržování určité predepsané normy, zpravidla právního charakteru.

Do druhé skupiny patří občanské vzdělávání, které přispívá k rozvíjení občanů v oblasti politické, právní, sociální, estetické, občanské, všeobecně vzdělávací, náboženské a etické. Jeho obsahem je rozvíjet všeobecný přehled člověka. Podstatnou roli zde sehrává stát, který by měl považovat občanské vzdělávání za nástroj uspokojování zájmů a potřeb občanů. Přispívá k začleňování občanů do společnosti a zároveň k formování jejich hodnotového žebříčku.

Poslední zmiňovaná kategorie zájmového vzdělávání poskytuje jedincům příležitost rozvíjet se na základě vlastních zájmů, potřeb a preferencí směrem k osobnostnímu, hodnotovému a sociálnímu rozvoji. Většinou se mu jedinec věnuje až po splnění pracovních povinností.

V této části jsme se pokusili definovat některé základní pojmy spojené s celoživotním vzděláváním, a proto teď můžeme přejít k dokumentaci zabývající se touto problematikou.

1.2 Koncept celoživotního vzdělávání v České republice a Evropě

Koncepcí zabývajících se oblastí celoživotního vzdělávání existuje v současné době celá řada a z množství přibývajících písemných materiálů je zřejmé, že téma celoživotního vzdělávání je otázkou i nadále aktuální. Jelikož naším cílem není představit kompletní legislativu celoživotního vzdělávání, pokusíme se pro naše účely uvést pouze ty dokumenty, které nejvíce ovlivnily evropskou a českou vzdělávací realitu.

Počáteční představy o vytvoření konceptu celoživotního vzdělávání mají své kořeny v Evropě v 70. letech 20. století v souvislosti s politickými, ekonomickými, technologickými změnami a proměnou postavení člověka ve světě. V současnosti se celoživotní vzdělávání stává jedním z instrumentů dosahování cílů vymezených Evropskou Unií, organizací UNESCO nebo organizací OECD.

Jedním ze zásadních dokumentů, jenž ovlivnily situaci vzdělávání v Evropě, je zpráva Učení skryté bohatství (tzv. Delorsova zpráva), která byla vydána v roce 1996 Mezinárodní komisí UNESCO v Paříži. Základem konceptu je navržení „čtyř pilířů“ vzdělávání, které můžeme využít na všech stupních vzdělávacího systému i v celoživotním učení.

Delorsův koncept čtyř pilířů obsahuje čtyři základní principy:

1. Učit se poznávat – Cílem je osvojit si nástroje pochopení světa v podobě znalostí a dovedností a zároveň rozvíjet dovednosti potřebné k učení. Hlavní pozornost je věnována rozvíjení dovednosti učit se, kde se sleduje, jak se lidé učí, co jim v učení pomáhá a jaké zdroje pro učení využívají. Současně je podporována práce s informacemi, jejich zpracování a zjišťuje se, jestli je jedinec schopen přeměnit tyto informace na znalosti.
2. Učit se jednat – Cílem je naučit se tvořivě ovlivňovat své prostředí, zasahovat do společenského dění a společenských procesů, pomáhat integrovat jedince do společnosti, chránit životní prostředí, podporovat výchovu k evropskému občanství, učit se respektovat přesvědčení ostatních, porozumět společenským normám a zákonům, rozhodovat se zodpovědně v dané situaci či chránit naše kulturní dědictví.
3. Učit se žít společně – Cílem je rozvíjet spolupráci s druhými, jednat v různých náročných situacích, porozumět jim a umět je řešit, orientovat se v sociálních vztazích, pomáhat druhým, dokázat řešit konflikty a zvládat i rozvíjet mezilidskou komunikaci.
4. Učit se být – Poslední cíl znázorňuje završení předchozích cílů. Směřuje k rozvoji osobnostního potenciálu jedince a podporuje ho jednat autonomně s rozumným úsudkem v souladu s vlastními morálními hodnotami (Vašutová, 2002).

Potřeba kontinuálního vzdělávání a profesní přípravy byla také zdůrazněna Evropskou komisí na zasedání konajícím se v roce 2000 v Lisabonu, kde byl přijat materiál Memorandum o celoživotním učení. Komise a členské státy definovaly celoživotní učení v rámci Evropské

strategie zaměstnanosti jako „cílevědomou neustálou vzdělávací činnost, vykonávanou s cílem zlepšovat znalosti, dovednosti a kompetence“ (Memorandum, 2000).

Memorandum obsahuje šest klíčových myšlenek, které by se měly stát základem strategie celoživotního učení pro Evropu, proto se členské země EU zavázaly k:

1. zaručení stálého přístupu k učení s cílem rozvíjet potřebné znalosti a dovednosti pro vstoupení do znalostní společnosti,
2. investování finančních prostředků do lidských zdrojů,
3. rozvíjení nových efektivních vyučovacích a učebních metod,
4. zlepšení hodnocení výsledků učení,
5. zajištění snadného přístupu k informacím,
6. poskytnutí příležitostí k celoživotnímu učení co nejvíce lidem (Memorandum, 2000).

Vedle pojmu celoživotního vzdělávání, které je vymezováno jako vzdělávání v celé délce života, se v dokumentu poprvé objevuje termín „všeživotní učení“. Všeživotní učení se přesouvá od institucionálního pojetí k rozvoji dalších forem vzdělávání (Vyhnánková, 2007), čímž se pozornost obrací na rozšíření učení, které může probíhat v plném rozsahu našeho života a v jakémkoliv jeho stádiu (Palán, 2002). Všeživotní učení vytváří triádu, která v sobě propojuje všechny komponenty vzdělávání a to formální, neformální a informální. Níže jsou uvedeny jejich podrobnější charakteristiky:

Formální vzdělávání je součástí hierarchicky uspořádaného vzdělávacího systému, který zahrnuje základní, střední, vyšší odborné a vysoké školství. Vzdělávání je většinou realizováno ve vzdělávacích institucích, z nichž nejtypičtější je škola. Toto vzdělávání většinou vede k získání oficiálně uznávaného certifikátu a kvalifikaci v rámci formálního vzdělávacího systému.

Neformální vzdělávání představuje organizovaný vzdělávací systém, který je však postaven mimo strukturu formálního vzdělávání, tudíž nevede k získání formálního stupně vzdělání. Většinou je realizováno v různých zařízeních zaměstnavatelů, soukromých vzdělávacích institucích, nestátních neziskových organizacích, ale také ve školských zařízeních.

Informální vzdělávání je považováno jako učení se ze zkušeností získaných v každodenním životě. Může probíhat v rodině, v práci, ve volném čase či pod vlivem masové komunikace.

Toto vzdělání je na rozdíl od výše zmiňovaných neorganizované, nesystematické a ve většině případů nezáměrné.

Uvedené složky formují systém celoživotního učení, který vede k rozvoji osobnosti v důsledku učení za účelem poznání světa a sebe sama. Celoživotní učení se tak stává přirozenou součástí našeho způsobu života.

V českém prostředí vyzdvihneme další dokument, a tím je Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (tzv. Bílá kniha). Byl vydán již v roce 1999, ale oficiálně schválen vládou ČR až v roce 2001. Tento program představuje rámec pro střednědobé a dlouhodobé cíle vzdělávací politiky v oblasti šesti strategických liniích:

1. realizovat celoživotní učení pro všechny,
2. přizpůsobovat vzdělávací programy potřebám života ve znalostní společnosti,
3. mapovat a hodnotit kvalitu a efektivitu vzdělávání,
4. podporovat vnitřní změny a otevřenosti vzdělávacích institucích,
5. proměnit role a profesní perspektivy pedagogických a akademických pracovníků,
6. přejít od centralizovaného řízení k odpovědnému spolurozhodování (MŠMT, 2001).

V rámci celoživotního učení pak byly vymezeny následující cíle:

- zajistit dostupnost vzdělávání a prostupnost vzdělávací soustavy na všech stupních,
- podporovat individualizaci a diferenciaci vzdělávacího procesu na všech stupních vzdělávací soustavy,
- podporovat vzdělávání znevýhodněných jedinců,
- podporovat rozvoj distančního vzdělávání,
- vypracovat a zavést soustavu finančních a nefinančních pobídek pro rozvoj vzdělávání dospělých (MŠMT, 2001).

Dalším pokusem o změnu vzdělávací koncepce je Strategie celoživotního učení ČR přijaté v roce 2007. Její základní vizí je „Poskytnout všem skupinám populace v průběhu celého života příležitosti k získávání a uznávání kvalifikací použitelných na trhu práce a ke zdokonalování klíčových kompetencí potřebných pro uplatnění v pracovním, občanském i osobním životě“ (Strategie, 2007).

Hlavní strategické směry vymezují oblasti, kterým by měla být věnovat zásadní pozornost, a to:

- uznávání výsledků dalšího vzdělávání a zvýšení prostupnosti,
- podpora dostupnosti a zajištění rovnosti šancí v přístupu ke vzdělávacím příležitostem,
- rozvoj funkční gramotnosti a dalších klíčových kompetencí,
- podpora spolupráce mezi nabídkou vzdělávání s potřebami ekonomického, environmentálního a sociálního rozvoje,
- stimulace poptávky po vzdělávání u všech skupin populace v průběhu celého života,
- zajištění kvalitní nabídky vzdělávacích příležitostí,
- rozvoj informační a poradenské služby (Strategie, 2007).

Celoživotní učení hraje velkou roli v dosahování cílů Evropské Unie usilující o vytvoření jednotné Evropy. Základními principy je zajistit vysokou zaměstnanost pracovní síly, podporovat a udržovat vysokou životní úroveň či vytvořit soudržnou společnost, kde žijí aktivní, samostatní a zodpovědní občané. Tendence k vytvoření společnosti založené na znalostech vypovídají o tom, že vzdělávání, a to po celý život, je jedním s pozitivních přínosů pro naši současnou společnost.

1.3 Osobnostní charakteristiky lektora dospělých

Dříve než se začneme věnovat osobnosti lektora, chceme upozornit na to, že v textu používáme pojem lektor v mužském rodě za účelem zjednodušení. V našem pojetí však lektora vnímáme jako zástupce jak mužského, tak ženského pohlaví.

Pro naše účely jsme zvolili jako východisko pro zkoumání osobnosti lektora osobnost učitele z pohledu pedeutologie (nauce o osobnosti učitele), jelikož andragogické odborné literatury zaměřené primárně na osobnost lektora je poskrovnu. Proto se v textu odkazujeme na oba termíny s tím, že lektora považujeme za vzdělavatele dospělé populace, zatímco učitele za vzdělavatele dětí. Přestože mohou existovat drobné odlišnosti mezi tím, co učitel považuje ve své profesi za podstatné a představou lektora, hlavní rysy a charakteristiky profese lektora a učitele se budou do určité míry shodovat. Proto v případě, kdy využijeme pedagogických pojmů učitel a žák, uvedeme v závorce také termín lektor a dospělý účastník. Podle Beneše (2003) je však zásadní rozdíl mezi dospělým a žákem v tom, že dospělý není většinou

oddělen od svých rolí v pracovním, společenské a soukromém životě, čímž nemůže být považován za žáka.

V prvé řadě považujeme za nezbytné nejprve vymezit obsah pojmu osobnost. Nejčastěji je osobnost definována z psychologického hlediska jako celek duševního života člověka (Hartl, Hartlová, 2000), kde je akcentována psychická stránka jedince. V jiném psychologickém pojetí je osobností každý člověk s jedinečnou strukturou svých psychických vlastností a dispozic (Průcha, Walterová, Mareš, 2009), kde je zdůrazněna individuální determinace každého jedince v podobě vrozených předpokladů. V definici Livečky se můžeme setkat s pojetím osobnosti jako jednoty biologických, psychických a sociálních struktur a funkcí, které se v průběhu lidského života rozvíjejí (In Palán, 2002). Ve shodě s tímto holistickým pojetím, kde se propojují fyzické, psychické a sociální předpoklady, poukazujeme na potřebnost integrace všech stránek osobnosti člověka.

Při studiu osobnosti lektora se uplatňují dva základní přístupy - normativní a analytický. Normativní přístup zjišťuje, jakými charakteristikami by ideální lektor měl disponovat. Používá se pro určení ideálního vzoru lektora, ke kterému by měl profesně směřovat. Tento přístup je spojen s přechodem od obecných charakteristik ke konkrétním příkladům.

Druhý přístup, analytický, postupuje naopak od konkrétních případů k vytváření obecných zákonitostí. Základním principem je analyzovat výpovědi jedinců a zjistit, jaké konkrétní charakteristiky mají lektori a jaké jsou jejich skutečné osobnostní vlastnosti. Opírají se tedy o skutečnou realitu.

Podle Gillernové (1990) se osobnost lektora vytváří v souladu s jeho schopnostmi, temperamentově-charakterovými vlastnostmi a v závislosti na motivaci k výkonu lektorské profese. V následující části se pokusíme podrobněji rozpracovat jednotlivé složky osobnosti lektora.

Nejprve se zaměříme na schopnosti, které představují „Individuální potenciál k rozvoji nebo k provádění určité aktivity v budoucnu“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s.262). Jelikož se do určité míry jedná o vrozené předpoklady, závisí na vhodnosti prostředí, zda se schopnosti rozvinou či nikoliv. Schopnosti mají tedy dědičný základ, takže jejich rozvoj můžeme ovlivnit pouze do určité míry. Současně však je jejich rozvoj podmíněn sociálním a pracovním

prostředím. Schopnosti bývají někdy zaměňovány za dovednosti, ale zásadní rozdíl spatřujeme v tom, že dovednosti jsou pojaty jako již osvojené způsobilosti k vykonávání nějaké činnosti, zatímco schopnosti představují pouze příležitost k dalšímu rozvoji.

Na úrovni schopností je požadována inteligence, zejména sociální, a pedagogický takt. Schopnost sledovat změny a dokázat na ně flexibilně reagovat představují další významné komponenty. Lektor by měl také být schopen projevovat se laskavým chováním a prokazovat dostatečnou citlivost k potřebám žáků, v našem pojetí dospělým účastníkům (Gillernová, 1990).

Druhou skupinu představují temperamentově-charakterové vlastnosti, které jsou relativně trvalým rysem osobnosti ovlivňujícím chování, prožívání či myšlení jedince (Hart, Hartlová, 2000). Jedná se tedy o tendenci člověka reagovat na určité situace poměrně stálým způsobem.

Z hlediska temperamentově-charakterových vlastností je podle Gillernové (1990) významná integrita osobnosti projevující se vysokou emoční stabilitou. Vyrovnané a klidné reakce mohou posloužit k vytvoření bezpečného prostředí, a tím zajistit větší efektivitu učitelské (lektorské) práce. Podstatné je však také začlenit zálibu ke změně, ochotu riskovat, přiměřený dynamismus a dominanci, rozhodnost, ale i ochotu přijímat odpovědnost. Následně mezi důležité vlastnosti se řadí přiměřené sebepoznání, sebepojetí a optimismus v mezilidských vztazích. Právě tímto přístupem vede učitel (lektor) žáky (dospělé účastníky) k tvořivému řešení mezilidských vztahů.

V neposlední řadě se zjišťuje motivace jedince k výkonu učitelské (lektorské) profese. Základním předpokladem je prosociální chování a jednání, které se projevuje tím, že jedinec usiluje o konání dobra. Snaží se chovat zdvořile s ohledem na druhé, spolupracovat s nimi, pomáhat jim a ochraňovat je, aniž by očekával odměnu nebo opětování pomoci v budoucnosti. Svými činy naznačuje, že mu není osud druhého lhostejný. Také zde hraje roli empatické chování projevující se naladěním na účastníka, čímž lektor dokáže lépe odhadnout jeho potřeby.

Výše jsme uvedli, jaké složky osobnosti se podílejí na formování lektora, a tak v tento okamžik můžeme přejít k významu pojmu lektor. Z různých dostupných zdrojů je zřejmé, že existují názorové nejasnosti v terminologii. Na jedné straně se používá označení pedagog, v

některých případech jde o vzdělavatele (Lazarová, 2006), jindy o edukátora (Knotová, 2001) či andragoga (Beneš, 2003).

Palán a Langer (2008) poukazují na to, že lektor původně označoval externího univerzitního učitele. Po druhé světové válce se termín lektor začal používat k odlišení se od školního a mimoškolního vzdělavatele.

V nejobecnějším vymezení je lektor definován jako „Vzdělavatel (pedagogický pracovník, který řídí výukový proces) v dalším vzdělávání“ (Palán, 2002, s. 110). Ve shodě s tímto pojetím vnímáme lektora jako pedagogického pracovníka, který provádí výchovně-vzdělávací činnost v dalším vzdělávání mající podobu zájmového, občanského nebo dalšího profesního vzdělávání.

V následující části se pokusíme představit lektora z hlediska náplně jeho práce. Jak je patrné, spektrum činností, které lektor zastává, je poměrně široké.

Lektor se podílí na přípravě vzdělávací akce a to tím, že navrhne cíle, vybere a použije vhodné vzdělávací metody a formy, zvolí si a pro své účely přizpůsobí vhodné didaktické pomůcky a techniky, dále vytvoří a použije hodnotící kritéria, navrhne plán vzdělávací akce a rozvrhne ho do menších celků (Palán, Langer, 2008).

Podle Kartotéky typových pozic (2009) se v oblasti Výchovy a vzdělávání nacházejí tři možné úrovně pozice lektora – lektor, odborný lektor a lektor specialista. Jednotlivé pozice se liší v náplni pracovních činností, kvalifikačních požadavcích, obecné způsobilosti, ale i v osobnostních a zdravotních požadavcích.

- Lektor - je kvalifikovaný pracovník, který provádí výuku a praktický výcvik v odborných kurzech v příslušném oboru činnosti. Nejvhodnější přípravu pro tuto pozici poskytuje střední vzdělání s maturitní zkouškou. Z hlediska osobnostních způsobilostí se požaduje vysoká úroveň prezentování.
- Odborný lektor - je pracovník s vyšší kvalifikací, který provádí výuku a praktický výcvik ve specializovaných odborných kurzech v příslušném oboru činnosti. Nejvhodnější přípravu pro tuto pozici poskytuje vyšší odborné vzdělání a bakalářský studijní program. U této typové pozice se obvykle požaduje vysoká úroveň prezentování a práce s informacemi.

- Lektor specialista – je vysoce kvalifikovaný pracovník, který zajišťuje koncepční a metodickou činnost při realizaci odborných kurzů. Nejvhodnější přípravu pro tuto pozici poskytuje magisterský studijní program. Z hlediska osobnostních způsobilostí se požaduje vysoká úroveň motivování lidí, osobnostní rozvoj, prezentování, pružnost v myšlení a jednání (adaptabilita, flexibilita, přizpůsobivost, improvizální způsobilosti), práce s informacemi či týmová práce.

V odlišném pojetí Mužíka (2005b) je možné v oblasti vzdělávání dospělých rozdělit profesi lektora do čtyř základních skupin:

- 1) Lektori podnikatelé - jsou osoby samostatně výdělečně činné, které pracují na základě živnostenského oprávnění. Lektorská činnost je pro ně hlavním nebo vedlejším zdrojem příjmů.
- 2) Lektori zaměstnanci - představují skupinu lektorů, jejichž pracovní činnost je z větší části orientovaná na výuku a trénink pracovníků ve vzdělávacích institucích, v podnicích a mimo ně.
- 3) Manažeři a specialisté - jsou jedinci, kteří provádějí vzdělávací činnost jakou součást své profesní náplně nebo vedle ní.
- 4) Lektori jako členové nebo pracovníci v neziskové sféře - znázorňují skupinu lektorů, kteří rozvíjejí veřejně prospěšnou činnost na základě dobrovolnického principu.

Lektor může zastávat různé sociálně-profesní role, které se neustále rozšiřují a získávají novou podobu v závislosti na cílech vzdělávání, výsledcích věd o učení a vyučování v postmoderní době a také na základě měnícího se očekávání (Lazarová, 2006).

Podle Tureckiové (In Vališová, Bratská, Sliwerski, 2005) zastává lektor vzdělávání dospělých obvykle některou z následujících rolí:

- Učitel, tutor, školitel - se zabývá zejména přenosem znalostí.
- Trenér a instruktor - je určen pro nácvik dovedností.
- Konzultant nebo kouč - je vhodný při interaktivním rozvoji znalostí a dovedností a zejména při změně postojů.
- Moderátor a facilitátor - je určen pro usnadnění komunikace ve skupině účastníků a pro zrychlení a usnadnění procesů změny ve skupině.

Kromě výše zmíněných základních vzdělávacích rolí musí lektor zvládat také roli manažera, dramaturga, režiséra a herce v jedné osobě, důvěrníka, terapeuta i experta.

Z výše uvedeného výčtu sociálně-profesních rolí je třeba upozornit na to, že vzhledem k šíři forem a cílů dalšího vzdělávání nevykonávají všichni lektoři stejnou práci a zároveň je zřejmé, že v jejich pracovní náplni existují rozdíly.

1.4 Klíčové kvalifikace lektora

Pojem kvalifikace je dnes poměrně frekventovaně užíván laickou i odbornou veřejností. V hovorové řeči se místo kvalifikace používá synonymum způsobilost k vykonávání určitého povolání (tzn. úplná kvalifikace) nebo se může jednat o výkon jedné konkrétní činnosti (tzv. dílčí kvalifikace). Co si však můžeme pod pojmem kvalifikace představit?

Nejčastěji se kvalifikace vymezuje ve smyslu odborné profesní přípravy, kde kvalifikace představuje soustavu schopností, vědomostí, dovedností, zkušeností a návyků potřebných k získání oficiálně potvrzené způsobilosti k vykonávání určité činnosti (Palán, Langer, 2008).

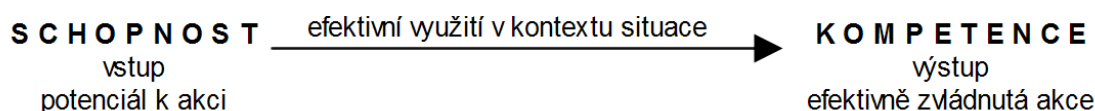
Získání kvalifikace, její prohloubení a zvýšení vymezují právní předpisy. Kvalifikace se vytváří jednak na základě formálního vzdělávání, zaučením, zaškolením, rekvalifikací, jednak na základě zkušeností a poznatků nabývaných jednotlivcem při pracovních činnostech nebo i vlastním sebevzděláním (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

V současné době je tendencí směřovat od úzké specializace k získání širšího profesního základu za účelem uplatnění se na trhu práce, kde jsou požadovány zejména tzv. klíčové (průřezové) kvalifikace. Klíčové kvalifikace nám nejenže pomáhají zvládnout nároky světa práce, ale také nám umožňují přizpůsobit se novým skutečnostem.

Klíčové kvalifikace považujeme za schopnosti nutné k úspěšnému výkonu povolání. Mezi tyto schopnosti patří podle Palána (2002) schopnost řešit problém a kreativita, schopnost učit se, schopnost odůvodňovat a hodnotit, schopnost kooperovat a komunikovat, schopnost přejímat odpovědnost, samostatnost a výkonnost. Dále jsou k nim řazeny interdisciplinární znalosti (znalosti jazyků, podnikové ekonomiky, technik managementu, orientace v mezinárodním právu aj.), technické znalosti (obsluha PC, řízení auta, údržba určitých

zařízení aj.) a osobnostní schopnosti (kreativita, sociální citění, práce s lidmi, týmová práce, práce s informacemi, zdravý úsudek, strukturované myšlení aj). Široké spektrum výše uvedených schopností je možné využívat na různých pracovních pozicích.

Inspirativní pojetí předkládá Veteška a Tureckiová, kteří se pokusili vymezit vztah mezi schopnostmi a kompetencemi (viz obr. 2).



Obr. 2: Vztah schopnosti a kompetence (Zdroj: Veteška, Tureckiová, 2008, str. 31)

Schopnosti představují předpoklad k výkonu určité činnosti, jsou tedy vstupním potenciálem k akci. Pokud ho dokážeme adekvátně a efektivně využít v situačním kontextu, přemění se na výstupy. Přeměněné výstupy potom označujeme za kompetence, které pokládáme za efektivně zvládnuté akce.

Podle autorů všeobecný charakter schopností umožňuje jedincům aplikovat stejnou schopnost v různých situacích. Naopak kompetence je vždy spojována s konkrétní situací. Na rozdíl od kompetence je schopnost považována za méně komplexní a současně geneticky podmíněnou (Veteška, Tureckiová, 2008).

Tímto malým exkurzem se zde poprvé setkáváme s termínem kompetence, kterému je věnována následující kapitola.

1.5 Klíčové kompetence lektora

Pojem kompetence je předmětem mnoha veřejných diskuzí a doposud nebylo dosaženo jednotného konsenzu ohledně svého významu. Nepochybně však má své opodstatnění, protože postihuje novou kvalitu požadavků na člověka. Často se hovoří o tom, že kompetentní jednání je zárukou úspěchu v osobním i pracovním životě. Od jedince pokládaného za

kompetentního se očekává, že je schopný a způsobilý k vykonávání určité činnosti. Co vše se však skrývá pod pojmem kompetence?

Kompetenci je možné vymezit jako „schopnost vykonávat určitou funkci nebo soubor funkcí a dosahovat při tom určité úrovně výkonnosti“ (Palán, 2002, s. 98). Na základě chování a jednání jedince, můžeme zjistit, jak dané situace zvládá. V případě jejich zvládnutí, je jedinec označen za kompetentního, což znamená, že se umí vyrovnat s kritickými, spleťnými, nepřehlednými a nepředvídatelnými situacemi

Jak uvádí Veteška a Tureckiová (2008, s. 27): „Pojem kompetence můžeme definovat jako jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací, spojenou s možností a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost“. Ve shodě s autory klademe zásadní důraz na využití možností vlastního vnitřního potenciálu k rozvoji a současně na potřebu přistoupit k různým úkolům a životním situacím s odpovědností. Proto považujeme aktivní přístup k životu, kdy jedinec rozhoduje za sebe i druhé, za základní předpoklad odpovědného jednání.

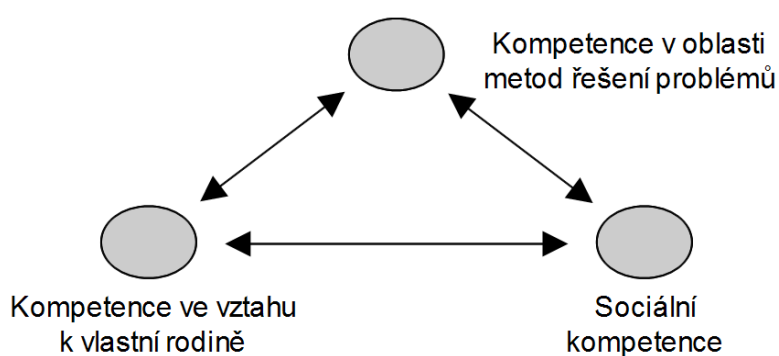
Obdobně jako zavedený pojem klíčové kvalifikace se objevují také klíčové kompetence. Klíčové kompetence mají převažující univerzální charakter. Nejsou vázané na jednotlivé vyučovací předměty ve škole, nýbrž vytvářejí obecný základ vzdělávání a jsou rozvíjeny v celoživotním učení. K jejich utváření a rozvoji přispívá celý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které jsou realizovány ve škole (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

V pojetí Belze a Siegista (2001, s. 166): „Klíčové kompetence zahrnují celé spektrum kompetencí přesahujících hranice jednotlivých odborností. Jsou výrazem schopnosti člověka chovat se přiměřeně situaci, v souladu sám se sebou, tedy jednat kompetentně“. Jejich získávání představuje individuální, celoživotní proces, který slouží k rozvoji celé osobnosti jedince.

V modelu klíčových kompetencí je individuální kompetence každého jedince tvořena třemi složkami (viz obr. 3):

1. Sociální kompetence – se týkají schopnosti práce v týmu, kooperačních dovedností, schopnosti čelit konfliktům a komunikačních dovedností.

2. Kompetence ve vztahu k vlastní osobě – zahrnují kompetentní zacházení se sebou samým, tj. nakládání s vlastní hodnotou, dále je důležité být sám sobě manažerem, také schopnost reflexe vůči sobě samému, vědomé rozvíjení vlastních hodnot a lidského obrazu i schopnost posuzovat sám sebe a dále se rozvíjet.
3. Kompetence v oblasti metod – souvisí s plánováním a s cíleným uplatňováním odborných znalostí, vypracováním tvořivých, neortodoxních řešení, strukturováním a klasifikováním nových informací, uváděním věci do kontextu, poznáváním souvislostí, kritickým přezkoumáváním v zájmu dosažení dalších inovací, ale i zvažováním šancí a rizik.



Obr. 3: Model klíčových kompetencí (Zdroj: Mužík, 2006, str. 20)

Uvedené klíčové kompetence vytváří souhrnný celek, ve kterém jednotlivé části na sebe navazují, doplňují se a podmiňují. Je možné přenášet je jak do pracovního, tak běžného soukromého života, což přispívá k tomu, že pracovníci mohou měnit bez větších problémů své profese, a tím se stávají flexibilnější. Proto je třeba rozvíjet klíčové kompetence v jakékoliv profesi.

Rozvíjení klíčových kompetencí, které jsou získávány zejména ve vzdělávacím procesu školním, podnikovém i dalším vzděláváním, souvisí s dalším vzděláváním, ale také s celoživotním učením a rekvalifikacemi (Veteška, Tureckiová, 2008).

Inspirativní a komplexní přístup Vašutové (2004) vypracovaný na základě Delorsova konceptu čtyř pilířů vzdělávání je založen na principu přiřazení jednotlivých kompetencí ke konkrétním vzdělávacím cílům.

Následujícím vzdělávacím cílům odpovídají následující klíčové kompetence takto:

1. Učit se poznávat

- kompetence předmětová,
- kompetence didaktická/psychodidaktická,
- kompetence pedagogická,
- kompetence informatická a informační,
- kompetence manažerská,
- kompetence diagnostická a hodnotící.

2. Učit se žít společně s ostatními

- kompetence sociální,
- kompetence prosociální,
- kompetence komunikativní,
- kompetence intervenční.

3. Učit se jednat

- kompetence všeobecného rozhledu/osobnostně kultivující,
- kompetence multikulturní,
- kompetence environmentální,
- kompetence proevropské.

4. Učit se být

- kompetence diagnostická,
- kompetence hodnotící,
- kompetence zdravého životního stylu,
- kompetence poradensko-konzultační.

Společné pro všechny kategorie pedagogických pracovníků jsou dále osobní kompetence, které zahrnují psychickou odolnost a fyzickou zdatnost. Dále je zmiňována empatie, tolerance, osobní postoje a hodnotová orientace. V neposlední řadě jsou zařazeny osobní

dovednosti (řešení problémů, kooperace, kritické myšlení) a osobní vlastnosti (zodpovědnost, důslednost a přesnost).

Jiný ucelený pohled vytvořil Švec (1999), který rozdělil kompetence do tří skupin:

1. Kompetence k vyučování a výchově

- psychopedagogická kompetence – zaměřená na projektování postupů podněcujících učení žáků (dospělých účastníků), na realizaci těchto projektů (tj. na vyučování) a na výchovné působení,
- komunikativní kompetence – umožňující účinnou komunikaci se žáky (dospělými účastníky) v různých pedagogických situacích,
- diagnostická kompetence – spočívající v tom, že učitel (lektor) dovede diagnostikovat nejenom vědomosti a dovednosti žáků (dospělých účastníků), ale také jejich pojetí učiva (prekoncepce), styly učení a další žákovi (účastníkovi) potenciality, vztahy mezi žáky (dospělými účastníky) i klima školní třídy (odborného kurzu).

2. Osobnostní kompetence

- podmiňující úspěšné pedagogické působení (zahrnuje kromě jiného zejména odpovědnost učitele (lektora) za svá pedagogická rozhodnutí i za důsledky jejich praktické realizace v pedagogické komunikaci, dále jeho tvořivost, flexibilitu, empatii, autenticitu, dovednost akceptovat sebe i druhé, např. žáky (dospělé účastníky), rodiče (v andragogickém pojetí nemá velký význam), kolegy.

3. Rozvíjející kompetence

- adaptivní kompetence – umožňující učiteli (lektorovi) orientovat se ve společenských změnách a orientovat v nich svoje žáky (dospělé účastníky),
- informační kompetence – spočívající ve zvládnutí moderních informačních technologií (včetně práce s informacemi) a jejich využití v práci učitele (lektora),
- výzkumné kompetence – umožňující učiteli (lektorovi) řešit s využitím vědeckých metod pedagogické problémy a zkoumat svoji pedagogickou činnost,
- sebereflexivní kompetence umožňující učiteli (lektorovi) zamýšlet se nad svou pedagogickou činností a projektovat změny v této činnosti,
- autoregulační kompetence – spočívající v autoregulaci učitelovy (lektorovy) pedagogické činnosti, ve zdokonalování jeho vyučovacího stylu a pedagogických dovednostech.

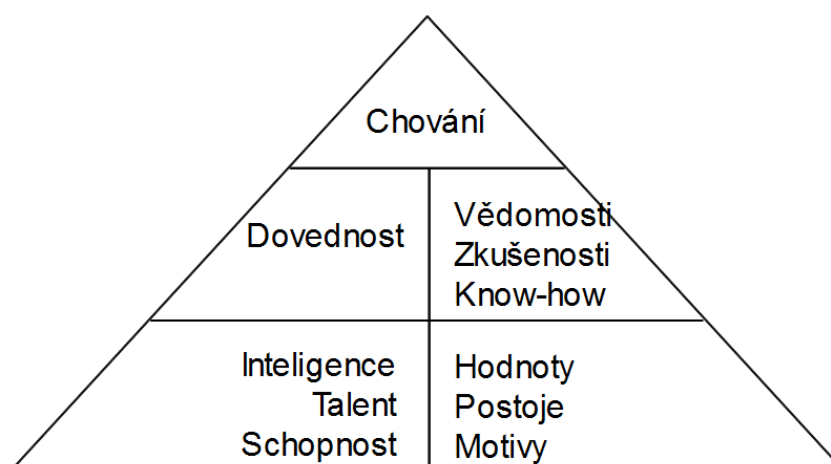
Přestože vztah mezi klíčovými kompetencemi a klíčovými kvalifikacemi není v odborné literatuře jednotně vymezen, zásadní rozdíl spatřujeme v tom, že kvalifikace představuje souhrn schopností, relativně stálých, potřebných k výkonu určité činnosti. Jedná se tedy o soubor schopností vyžadovaných pro určitou profesi. Zatímco kompetence představuje připravenost člověka pro jeho uplatnění na trhu práce. V tomto pojetí překračujeme až za hranici profese.

1.6 Profesní kompetence lektora

Profesní kompetence vyjadřují soubor odborných předpokladů, tj. znalostí, dovedností, postojů a zkušeností, nezbytných pro úspěšný výkon profese (Vašutová, 2002). Pokud budeme hovořit o profesní kompetenci lektora, pak zjišťujeme, jaké znalosti, dovednosti, postoje a zkušenosti potřebuje lektor pro vykonávání své lektorské práce.

Profese lektora je podle Knotové (2001) založena na interdisciplinárních znalostech předmětových (odborných), profesně pedagogických (didaktických) a pedagogicko-psychologických, ale také na osobnostních kvalitách. Edukátor (lektor) by měl mít úctu a projevovat lásku k práci, přírodě a umění. Měl by být schopen reflexe, sebekritiky a empatie. Měl by ovládat výchovné a vzdělávací strategie, být odpovědný, aktivní, kritický a rezistentní proti negativním vlivům. Dále by měl respektovat principy humanitní morálky a lidské solidarity. Je třeba si zároveň uvědomit, že kvalita edukátora (lektora) je podmíněna kvalitou jeho vzdělávání. Je spojována s profesionalitou a profesionálními kompetencemi.

V následující části si představíme neotřelý pokus o vytvoření hierarchicky uspořádaného modelu struktury kompetence (viz obr. 4).



Obr. 4: Model struktury kompetence (Zdroj: Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, str. 28)

Jelikož je profesní kompetence lektora pojímána jako způsobilost k úspěšnému výkonu určité profese, potřebuje každý lektor určité předpoklady v podobě schopností, mezi které se řadí jak intelligence obecná, tak i emoční (sociální). Pokud jsou schopnosti dostatečně rozvinuté, hovoří se o talentu. Dále je kompetence založena na vnější a vnitřní motivaci, postojích k sobě i druhým a hodnotové orientaci každého. Na vyšší úrovni se projevují vědomosti v podobě poznatků a zkušeností lektora. Předpoklad, že každý lektor je nositelem svého specifického know-how, je založen na využívání funkčních znalostí, praktických zkušeností a dovedností. Vrchol pyramidy profesní kompetence představuje chování, ale i jednání, které je od lektorů požadováno. Jde pouze o to, do jaké míry lektor použije chování potřebné pro efektivní zvládnutí úkolu.

Profesní příprava lektora začíná základní přípravou na povolání, která mívá v našich podmínkách institucionální charakter. V počátečních etapách se zjišťuje motivace jedince k lektorské činnosti a prostřednictvím různých vyučovacích předmětů a seminářů si budoucí lektor osvojuje a vytváří systém znalostí, dovedností a nových zkušeností. Po úspěšném ukončení studia nastupuje začínající lektor do praxe, kde se seznamuje s konkrétním pracovištěm. V této etapě se jedná o orientaci jedince s cílem co nejvíce zkrátit a zefektivnit jeho adaptaci na nové prostředí. Často metodou „pokusů a omylů“ získává lektor nové zkušenosti. Současně rozvíjí a prohlubuje svou kvalifikaci v oboru, ve kterém působí. Ani tím však není fáze profesní přípravy ukončena. Kvůli změnám probíhajícím ve společnosti se přetváří a vznikají nové požadavky na lektora. V reálném životě je zcela běžné, že lektor

nevystačí po celý život s poznatky osvojenými v rámci formálního vzdělávání. Proto se od něj očekává, že v průběhu celého života bude pracovat na vlastním zdokonalování.

2 Model sociálních dovedností lektora jako součást sociální kompetence

Sociální kompetence se často uvádějí společně s osobnostními kompetencemi a jsou považovány za jedny z nejdůležitějších kompetencí odrážejících požadavky moderní doby. Osobnostní a sociální kompetence jsou obvykle pokládány za součást profesní kompetence lektora.

V následující části se pokusíme vymezit nejprve sociální, poté osobnostní kompetence lektora, které se do určité míry prolínají a nelze je od sebe oddělit, protože obě složky se navzájem podněcují a ovlivňují.

Sociální kompetence přispívají k zlepšení výkonu i kvality života jedince. Jsou potřebné v rámci soukromého života i v zaměstnání. Nejenže nám pomáhají pochopit sebe, ale také usnadnit a zkvalitnit práci s druhými. Rostoucí zájem o sociální kompetence je pravděpodobně způsoben společenskými tlaky na větší výkonnost a flexibilitu. Současně působením multikulturního prostředí rostou požadavky na člověka z hlediska tolerance a empatie. Proto bychom se měli naučit vstupovat do mezilidských interakcí s vědomím individuálních odlišností každého jedince.

Množství existujících pojetí sociálních kompetencí jsou dokladem snah o jejich kategorizaci. Uvedeme alespoň několik možných vymezení.

Jak uvádí Bedrnová (2001, s. 9): „Sociální kompetence vyjadřuje určitou obratnost, povolanost či kvalifikovanost v oblasti interpersonálního styku. Lze ji současně chápat jako přiměřené zvládnutí sociální reality nejen v práci, tak i v životě“.

V odlišném pojetí představuje sociální kompetence „konstrukt definovaný kapacitou jedince ke kognitivně-afektivně-behaviorálnímu manažerování chování ve směru dosažení osobnostních/sociálních cílů“ (Výrost, Slaměník, 2009, s. 212). Jedná se tedy o snahu najít vzájemné souvislosti mezi myšlením, cítěním a chováním.

Vališová (2007, s. 230) v návaznosti na předešlou definici pojímá sociální kompetenci za: „přiměřené použití motorických, duševních a emocionálních způsobů chování, schopností,

postojů i dovedností tak, aby bylo možno se úspěšně vyrovnávat s konkrétními a důležitými životními situacemi“. Protože jsme již dříve uvedli, že preferujeme holistické nazírání, shodujeme se právě s tímto vymezením.

Někdy se jako synonymum sociální kompetence uvádí ještě pojem sociální zdatnost jako soubor dovedností, které umožňují sdělit druhým pocity, prožitky, ale také to, co od nich potřebujeme (Praško, Prašková, 2007). Tento přístup zdůrazňuje potřebu vyjádřit jasně a srozumitelně vlastní pocity.

Výše jsme se zabývali definicemi sociálních kompetencí, teď se zaměříme na charakteristické znaky sociálně kompetentního jedince. Argyl (In Hayes, 2005) vymezuje v obecné rovině sociálně kompetentní jedince jako ty, kteří disponují dovednostmi potřebnými k vytváření žádoucích účinků na jiné lidi v sociálních situacích. Základním principem tohoto pojetí je tedy chovat se takovým způsobem, aby si jedinec zvýšil pravděpodobnost dosažení žádoucích cílů.

Z hlediska konkrétních charakteristik by podle Kirschnera (In Vališová, 2007) sociálně kompetentní jedinec měl být dobrým posluchačem vyznačujícím se uměním naslouchat. Jedná se o osobu přirozeně komunikativní, vyrovnanou, optimisticky naladěnou, která dokáže být konstruktivní v jednání a řešení problémů. Dále dokáže ovlivnit a uklidnit druhé svým chováním, rád poznává ostatní lidi prostřednictvím komunikace, má všestranné zájmy a v mezilidských kontaktech je zvědavý. Zaujímá pozitivní vztah k sobě samému i k jiným lidem, ale zároveň se vyznačuje schopností rozvíjet pozitivní osobnostní rysy druhých lidí. Je považován za taktního, tolerantního a citlivého jedince, který dokáže přiměřeným způsobem pochválit i kritizovat. Je schopen cíleně ovlivňovat a regulovat interpersonální vztahy i vztah k sobě samému a je úspěšný v organizování a řízení lidí.

Jak jsme již výše zmínili, vedle sociálních kompetencí existují také osobnostní kvality lektora, které odrážejí vlastnosti osobnosti determinující osobnost člověka. Jejich rozvoj je pro lektory nesmírně důležitý proto, aby pochopili sami sebe, ale také porozuměli lépe dospělým účastníkům.

Podle Švece (1999) tvoří součást osobnostních kompetencí odpovědnost, empatie, autentické chování, tvořivost, flexibilita, dovednost sebeakceptace a akceptace druhých.

V inspirativním pojetí Valenty (2003) je stanoveno pět oblastí přispívajících k osobnostnímu rozvoji. Jedná se o sebepoznávání, seberegulaci a sebeorganizaci, psychohygienu, kreativitu a zdokonalení základních kognitivních funkcí.

Rozsáhlejší vymezení poskytuje Beneš (2003), který mezi konkrétní osobnostní kvality zahrnuje flexibilitu jako schopnost snášet měnící se podmínky, extrovertní osobnost pro navazování a udržení kontaktů, suverenitu (schopnost vést, motivovat a prosadit se), přesvědčivost, iniciativu, samostatnost při řešení úkolu a inovační schopnosti. Žádoucí je také odolnost vůči stresu, organizační schopnosti, radost z práce, osobní nasazení, spolehlivost a solidnost, empatie, schopnost zacházet konstruktivně s konflikty, pragmatismus, dodržování etických standardů, komunikační a rétorické schopnosti, schopnost sebereflexe či příjemný zevnějšek. Jak je z výčtu možných osobnostních charakteristik patrné, na osobnost lektora jsou kladené rozsáhlé požadavky.

Sociální dovednosti jsou považovány za součást profesní kompetence, zároveň jsou pozorovacím vzorkem sociálního chování, které patří do souboru sociální kompetence jednotlivce (Vališová, 2002). Proto je zcela zásadní zabývat se vymezením vztahu mezi sociální kompetencí a sociálními dovednostmi.

Jak uvádí Mathur a Rutherford (In Johns, Crowley, Guetzloe, 2005, s. 2): „Sociální kompetenci je možné definovat jako složku nebo množství všeobecných sociálních dovedností, které přispívají k celkovému osobnímu a sociálnímu fungování. Vedle toho sociální dovednosti se vztahují k situačně specifickým vzorcům chování, které lze identifikovat a formulovat. (...) Sociální dovednosti jsou tedy základními složkami sociální kompetence.“ Proto sociální kompetence je nadřazená jednotlivým sociálním dovednostem. A co si tedy pod pojmem sociální dovednosti představit?

Sociální dovednosti jsou specifické dovednosti umožňující účastnit se společenského, pracovního i soukromého života a zároveň nám pomáhají dosáhnout úspěchu a pocitu štěstí. Dovednost používat sociální dovednosti v praxi ovlivňuje naše každodenní rozhodování, způsoby jednání v situačním kontextu nebo v běžných každodenních mezilidských vztazích. Sociální dovednosti jsou rovněž součástí profesní kompetence lektora a, jak již bylo výše uvedeno, jsou jednotlivými konkrétními elementy sociální kompetence.

Pozornost věnovaná sociálním dovednostem v současnosti nabývá velkých rozměrů, avšak počáteční výzkumy byly podle Phillipse (In L'Abate, Milan, 1985) zahájeny již ve 30. letech 20. století. Později ve Velké Británii začal výcvik sociálních dovedností zaměřený zejména na motorické a percepční dovednosti, zatímco v USA rostl zájem o dovednosti spojené s asertivitou. Následně se využívaly sociální dovednosti při nácviku prosociálního a situačně specifického chování. Dnes jsou rozvíjeny sociální dovednosti spojené zejména s nápravou některých nedostatků, například u dětí s ADHD, psychiatrických pacientů trpících depresí, schizofrenií, sociální úzkostí, ale i u alkoholiků a autistů.

V mnohých odborných pramenech se používají také jako obdoba pojmu sociální dovednost (Gillernová, 1990; Hargie, Saunders, Dickson, 1994; Praško, Prašková, 1996; Švec, 1998) například dovednost měkká (Peters-Kühlinger, 2007; Mühleisen, 2008), interpersonální (Hayes, 2002), komunikační (Mikuláščík, 2007), interaktivní, mezilidská či sociálně-psychologická. Zájem o sociální dovednosti vyplývá z množství existujících snah o jejich vymezení.

Sociální dovednosti jsou považovány za učení získané předpoklady pro adekvátní sociální interakci a komunikaci (Komárková, Slaměník, Výrost, 2001). Proto sociální dovednosti rozvíjené na základě dispozic jsou zde spojené s mezilidskými vztahy.

V inspirativním pojetí Švece (1998, s. 77) je sociální dovednost „komplexnější způsobilost subjektu jednat v různě složitých a náročných situacích, tj. vyznat se v těchto situacích a umět je řešit optimálním způsobem“. Pozornost je věnována zejména získání vhledu do problematiky a rychlému zorientování se v obtížné situaci za účelem efektivního chování a jednání.

V jiném pojetí jsou sociální dovednosti schopnosti člověka přirozeným způsobem vyjadřovat své potřeby, mluvit o svých pocitech a záměrech a brát přitom ohled na potřeby druhých (Praško, Prašková, 2007). Zde je zdůrazněna schopnost empatie, tolerance a respektu.

Zajímavé je také pojetí Hargie (In Hargie, Saunders, Dickson, 1994), který identifikoval šest aspektů sociálních dovedností následujícím způsobem:

1. jsou zaměřené na cíl,
2. neexistují izolovaně, ale propojeně,

3. mají být vhodně použité v závislosti na situaci,
4. projevují se v chování,
5. jsou naučitelné,
6. jsou kontrolovatelné jedincem za účelem dosažení žádoucího výsledku.

Sociálních dovedností existuje ve skutečnosti velké množství. Jednotlivá pojetí se liší svým obsahem, složitostí, uplatněním i mírou konkrétnosti. Pokusíme se tedy uvést, jaké konkrétní dovednosti vytváří komplexní systém sociálních dovedností.

Podle Hartla a Hartlové (2000) patří k nejběžnějším sociálním dovednostem schopnost navázat a udržet kontakt, účinně se dorozumívat, vyjádřit druhým své pocity, vyslechnout druhé, přijmout oprávněnou kritiku a mít vzhled do mezilidských vztahů.

V jiném pojetí mezi sociální dovednosti přísluší dovednosti vztahující se ke komunikaci, sociální percepci, sociálnímu poznávání a k tvořivému zvládnutí konfliktů (Gillernová, 2005).

Odlišnou koncepci nabízí Švec (1998), který řadí mezi sociální dovednosti empatii, asertivitu, prosociální dovednosti a v neposlední řadě sociálně komunikativní dovednosti.

Na potřebnost propojení osobnostní a sociální složky spolu s morální upozornil Valenta (2003) v rámci Osobnostní a sociální výchovy směřující k rozvoji učitelů (lektorů) ve třech následujících oblastech:

1. Osobnostní (individuální) rozvoj

- sebepoznání a sebepojetí – já jako zdroj informací o sobě, druhí jako zdroj informací o mně, moje tělo, moje psychika,
- rozvoj schopností poznávání – cvičení smyslového vnímání, pozornosti a soustředění, nácvik zapamatování, fantazie a představivosti,
- seberegulace a sebeorganizace – učení se zvládat vůlí své prožívání a jednání, učení se plánovat a organizovat svůj čas,
- psychohygienu – dovednosti pro pozitivní naladění mysli a dobrý vztah k sobě samému, naučit se redukovat zátěž a předcházení stresům v mezilidských vztazích,
- kreativita – rozvíjet obecné předpoklady tvořivosti a tvořivost v osobních a sociálních vztazích.

2. Sociální rozvoj

- poznávání lidí – vzájemné poznávání se ve skupině, rozvoj pozornosti vůči odlišnostem a hledání výhod v odlišnostech, chyby při poznávání lidí,
- mezilidské vztahy – péče o dobré vztahy; chování podporující dobré vztahy, empatie a pohled na svět očima druhého, respektování, podpora, lidská práva jako regulativ vztahů, vztahy a naše skupina,
- komunikace – řeč těla, řeč zvuků a slov, cvičení pozorování a empatického a aktivního naslouchání, dovednosti pro sdělování verbální i neverbální, specifické komunikační dovednosti, dialog, komunikace v různých situacích
- kooperace a kompetice – rozvoj individuálních dovedností pro kooperaci, rozvoj sociálních dovedností pro kooperaci (jasná a respektující komunikace, řešení konfliktů, vyjednávání, podřízení se, vedení a organizování práce skupiny), rozvoj individuálních a sociálních dovedností pro etické zvládání situací soutěže, konkurence.

3. Morální (hodnotový, etický) rozvoj

- řešení problémů a rozhodovací dovednosti – dovednosti pro řešení problémů a rozhodování z hlediska různých typů problémů a sociálních rolí, problémy v mezilidských vztazích,
- hodnoty, postoje, praktická etika.

Ve shodě s komplexním přístupem Valenty rozdělujeme v této práci sociální dovednosti do čtyř kategorií, které jsou součástí oblasti zabývající se sociálním rozvojem. Protože jsou však oblasti rozvoje navrženy pro žáky a studenty v běžné školní praxi, doplňujeme model navíc o manažerské dovednosti, aby byla jeho modifikace použitelná současně pro lektory. Proto na základě teoretických poznatků a vlastních zkušeností řadíme k sociálním dovednostem lektorů:

- komunikační dovednosti,
- kooperační dovednosti,
- manažerské dovednosti,
- empatii,
- dovednosti řešení konfliktů a vyjednávání.

2.1 Komunikační dovednosti

O problematice komunikačních dovedností se hojně pojednává v odborné literatuře českých i zahraničních autorů (Hargie, Saunders, Dickson 1994; Plaňava 2005, DeVito 2008; Plamínek 2008, Výrost, Slaměník 2008). Získané poznatky, které se prolínají napříč různými obory a povoláními, obohacují téma o různé přístupy a perspektivy.

V naší práci však věnujeme pozornost pouze komunikaci mezilidské, interpersonální či chcete-li sociální, která se jeví jako jednoduchý a přirozený prostředek dorozumívání mezi lidmi probíhající po celý lidský život. Slouží k výměně informací mezi dvěma subjekty, z nichž jednomu umožňuje sdělovat pocity, názory, myšlenky, zkušenosti, postoje, ale i hodnoty a druhému naopak informace přijímat. Zatímco úkolem mluvčího je informaci předat, cílem příjemce je odkrýt obsah sdělení. Pro komunikaci je tedy důležité vedle obsahu sdělení, také způsob, jakým jedinec zprávu předává. Z celkového pohledu jde ve skutečnosti podle Křivohlavého (1988) o ujasnění si odpovědí na následující otázky:

- Kdo informaci říká – zda hovoří jedinec za sebe nebo za skupinu,
- Co sdělením říká – závisí na volbě slov, tedy co říká o sobě či o svých vztazích k věcem a lidem,
- Kdy sdělení říká – ve vztahu k situaci i ději,
- Kde to říká – za jaké situace, před kým ano a před kým ne,
- Jak to říká – jak srozumitelně, jakým hlasem, jak se chová a co přitom dělá,
- Proč to říká – z jakého důvodu,
- Jaký je účinek sdělení – s jakým efektem.

Zodpovězení těchto otázek přispívá k zorientování se ve sdělení, k ujasnění si role mluvčího a příjemce, ale také pomáhá k interpretaci sdělené informace a porozumění situačnímu i dějovému kontextu.

V průběhu sociální komunikace nejde pouze o sdělování informací během společenského setkávání, kde jeden subjekt působí na druhého. Rovněž se v komunikaci projevuje určitý záměr, účel či smysl, proto je komunikace považována za intencionální. Přestože se realizuje prostřednictvím symbolů, ve kterých se skrývají určité informace, v představách lidí se jeví názorně. Dále komunikace má znak srozumitelnosti, protože slouží na prvním místě k

dorozumívání se mezi lidmi. V neposlední řadě má svou minulost, přítomnost a budoucnost, což svědčí o jejím nepřetržitém průběhu bez jasného začátku a konce (Mikuláščík, 2003).

Pro podrobnější doplnění uvedeme ještě inspirativní pojetí DeVita (2008), kde je komunikace pojímána jako proces přizpůsobení se ve smyslu adaptace stylu mluvčího na své posluchače. Určitý nedostatek komunikace pramení z její nejednoznačnosti, a proto se v ní otvírá prostor pro různé interpretace sdělení, které se mohou, ale také nemusí shodovat s původním záměrem mluvčího. Současně může komunikace nabývat mocenského rozměru souvisejícího se schopností ovlivňovat nebo řídit chování druhého a získat tak prvky manipulativního jednání a chování. Přestože má svůj cíl, je nevyhnutelná, nevratná a neopakovatelná. Všechna výše uvedená specifika vypovídají o komplexnosti procesu sociální komunikace, která má velmi proměnlivou podobu a širokou škálu různých možností.

Jak jsme již výše uvedli, informace je možné předávat určitými způsoby. Proto podle charakteru užívaných prostředků dělíme komunikaci na verbální a neverbální. V následující části se budeme věnovat podrobněji oběma způsobům předávání informací.

2.1.1 Verbální komunikace

Verbální komunikace probíhá na základě vyjadřování pomocí slov prostřednictvím příslušného jazyka. Slova je možné uspořádat do vět a vkládat jim konkrétní významy. Kromě slov existují také paralingvistické složky řeči představující doprovodné rysy verbální komunikace, které ovlivňují smysl a význam sdělení.

Pro ujasnění uvedeme pojetí Vališové (1992), ve kterém má verbální komunikace dvě základní složky:

- **Obsahová** – pojednává o konkrétně zvolených slovech a sděleních, způsobu formulování věty a celkovém projevu, kdy je třeba dbát na jednoznačnost a srozumitelnost sdělení pro druhého, správně načasované odpovědi a ověření pochopení informace partnerem.
- **Paralingvistická** – se týká plynulosti a rychlosti řeči, intonace a zabarvení hlasu, délky slovního projevu, způsobu předávání slova, přestávek v řeči, způsobu kladení otázek a jejich zodpovídání nebo latence odpovědi.

Verbální komunikaci můžeme dělit podle různých kritérií, které se liší svým obsahem či záměrem. Protože však existuje nespočetné množství různých členění, uveďme alespoň dvě nejvýznamnější.

Prvním možným rozdělením verbální komunikace je dělení na formální a neformální. Z pohledu formálního sdělování se jedná o záměrnou komunikaci, během které účastník komunikace usiluje o dosažení vytyčeného cíle. Obvykle je předem naplánovaná a užívá se při zavádění norem, nařízení či pro plnění pracovních úkolů. Zpravidla probíhá bez projevů emocí a pocitů, kde si jedinec zachovává určitý odstup, nebo v situacích, kde se jedinci příliš osobně neznají případně se setkávají poprvé.

Naopak neformální komunikace je založena na intenzivních mezilidských vztazích, kde je vytvořen prostor pro osobní setkávání a sdílení emocí. Neformálně komunikujeme s přáteli, rodiči, známými, tedy s lidmi, se kterými jsem se již dříve setkali a v jejichž přítomnosti se chováme uvolněně a přirozeně. Někdy může k neformálním vztahům docházet i na pracovišti mezi kolegy.

Druhým rozlišením komunikace je na interpersonální a intrapersonální. V interpersonální komunikaci se jedná o komunikaci mezi dvěma osobami nebo uvnitř malé skupiny. Může mít povahu dialogu, při kterém je používáno všech dostupných komunikačních prvků. Uskutečňuje se v sociálních situacích a je osobní, intimní povahy, kde se nachází příležitost pro využívání zpětné vazby.

Vedle toho intrapersonální komunikace probíhá v podobě vnitřního monologu nebo dialogu se sebou samým. Zajímavostí je, že mluvčí se stává současně příjemcem sdělení, tedy jedná se o promluvu uvnitř nás samotných.

Přestože existují i další členění podle míry uvědomělosti a neuvědomělosti na záměrnou a nezáměrnou, ale také na pozitivní a negativní, nebudeme jim dále v textu věnovat bližší pozornost.

2.1.2 Neverbální komunikace

Jak verbální, tak i neverbální komunikace se navzájem doplňují a nelze je od sebe oddělit. Zatímco verbální komunikace je založena na sdělování pomocí slov, neverbální komunikace

představuje specifické formy chování, které nelze přesně kontrolovat jako řeč. Neverbální komunikace může sloužit k doplnění verbálního sdělení, ale také k jejímu nahrazení.

Neverbálně si navzájem sdělujeme emoce, pocity, nálady, afekty a dále vyjadřujeme zájem o sblížení a navázání intimnějšího styku s druhým. Současně se snažíme vytvořit u druhého člověka dobrý dojem o sobě a záměrně ovlivnit partnerův postoj, abychom mohli řídit chod vzájemného styku (Křivohlavý, 1988).

Protože se neverbální komunikace odehrává většinou na nevědomé úrovni, může se zdát obtížné vysílané informace interpretovat. Způsob interpretace sdělení je totiž ovlivněno kulturou, v jejímž prostředí se jedinec učí projevovat neverbální signály již od dětství. Neverbální signály pomáhají jedinci proniknout více do osobnosti partnera, rozpoznat jeho temperament i sebevědomí. Mějme však na paměti individuální odlišnosti každého člověka. Jelikož jsou neverbální projevy vázány na konkrétní situační a dějový kontext, nelze je posuzovat samostatně, ale vždy ve vztahu k dalším proměnným.

Neverbální komunikace je velmi důležitou součástí komunikace. Pomáhá nám sdělovat informace jinou formou než slovy, a tak je mnohdy obtížné přijaté informace interpretovat a porozumět jim. Zcitlivěním se na neverbální projevy může neverbální komunikace představovat pro lektora diagnostický nástroj k pochopení osobnosti účastníků a jeho vztahu k okolí.

Pro efektivní komunikování je podstatné mít rozvinuté verbální i neverbální komunikační dovednosti, které jsou základním předpokladem úspěšné lektorské práce, bez kterých se lektor neobejde. Přestože do určité míry jsou komunikační dovednosti vrozené, lze se jim naučit výcvikem a vhodným tréninkem. Podle Plamínka (2008) je důležitým předpokladem kvalitní komunikace mluvit pravdu, rozumět ostatním, respektovat ostatní, myslet a jednat nestranně a především rozumět sám sobě.

Inspirativní je také hierarchický model principů úspěšné komunikace, který vypracovalo občanské sdružení SPIN zabývající se rozvojem metod videotréninku interakcí. Principy úspěšné komunikace jsou zde rozčleněny do 4 klastrů, neboli skupin následovným způsobem:

- Klastř I. - Na nejnižší úrovni je základem princip iniciativy a příjmu, který zvládnou děti již od narození do 6. roku věku. V počáteční fázi se snažíme odpovědět, kdo je

nejvíce iniciativní a jestli jsou tyto iniciativy přijímány. Ve skutečnosti sledujeme, jestli si účastníci věnují pozornost a dokáží se verbálně i neverbálně naladit jeden na druhého.

- Klastř II. - Druhá úroveň je spojována s principy vzájemné interakce, kterých jsou schopni jedinci od 6 do 12 let. Zde zkoumáme, jestli je každý účastníkem interakce, případně kdo a jak v tom komu pomáhá. Ve druhé fázi se sleduje, jak se skupina utváří, jestli se účastníci interakce střídají a jsou schopni spolu kooperovat.
- Klastř III. - Následující úroveň se týká vzájemného domlouvání se, tedy dialogu a diskuze, které zvládnou jedinci ve věku 12 až 16 let. Zjišťujeme, jestli jsou účastníci společně vtaženi do diskuze či dialogu. Naši pozornost směřujeme na to, jak se utvářejí názory jedinců, jestli se jim daří rozvíjet obsah a zda jsou schopni přijímat závěry.
- Klastř IV. - Na poslední úrovni patří k základním principům řešení rozporů a zvládání konfliktů, čehož by měl být schopen jedinec starší 16 let. V této fázi hledáme odpověď na to, jestli členové skupiny zvládají existující rozpory nebo konflikty. Pracuje se zde zejména s tím, jestli jsou jedinci schopni pojmenovat rozpory, obnovit kontakt a vytvářet dohody a pravidla (převzato z interních materiálů kurzu Tvořivý dialog, 2008).

K jednotlivým skupinám jsou vypsány prvky, kterých by si pozorovatel komunikace měl všimnout. Prvky seřazené podle jednotlivých skupin v záznamovém archu poskytují příležitost přehledně zaznamenávat výskyt jednotlivých dovedností a mapovat průběh interakce.

Rozvinuté komunikační dovednosti, které přispívají k formování dalších sociálních dovedností, jsou základním předpokladem lektorské práce. Pokud je totiž jedinec ovládá dostatečně kvalitně, je zpravidla schopen empatie a spolupráce v týmu, vést a řídit lidi a současně řešit efektivně vzniklé konflikty.

2.2 Kooperační dovednosti, týmová práce a soutěživost

V rámci sociálních dovedností je třeba zmínit také kooperační dovednosti, které jsou potřebné pro soukromý a pracovní život. Základem kooperace je vytváření vhodných podmínek pro společnou a plánovanou činnost, během které se zjišťuje, jestli jedinci dodržují efektivní

postupy práce v týmu a podporují týmovou atmosféru. Navíc se hodnotí, do jaké míry zvládá jedinec nevhodné chování ostatních členů týmu a jestli dokáže na toto chování zareagovat vhodným způsobem, případně ho odmítnout a ukončit. Současně se řeší, jak je jedinec schopen vyrovnat s atmosférou soutěživosti a konkurence.

Přestože jsou v současné době požadovány kooperační dovednosti zejména v zaměstnání, ve společnosti převládají tendence k individualismu a soutěživosti (kompetice). Podle Kasíkové (2005) soutěživost vychází z předpokladu, že pokud jedinec dosáhne nějakého cíle, tak ho nemůže dosáhnout jiný. Je totiž pouze jeden možný vítěz, který má příležitost dosáhnout úspěchu. Naopak individualismus je založen na dosahování vlastních cílů, které nemají vazbu k cílům druhé osoby. U kooperace neboli spolupráce dosáhne jedinec cíle pouze pod podmínkou, že také ostatní členové skupiny dojdou k cíli. Předpokládá se, že pokud dosáhne jedinec úspěchu, dosáhnou ho i druzí.

Na stejném principu je postaveno také kooperační učení, ke kterému dochází na základě splnění pěti podmínek:

1. Interakce tváří v tvář – Intenzivní kontakty vytváří vhodné podmínky pro spolupráci. Navíc je důležitá různorodost jedinců, která dodává skupině dynamiku a také obohacuje pohled na problematiku o různé další perspektivy.
2. Princip pozitivní vzájemné závislosti - Základním cílem je, aby všichni dosáhli stanoveného kritéria úspěchu. Předpokládá se, že vlastní práce obohacuje nejen aktéra, ale také ostatní. Jelikož nám není vzájemný osud lhostejný, usilujeme všichni společně o dosažení úspěchu.
3. Individuální odpovědnost a individuální skládání účtů – Základem je vzbudit zájem o učení a vytvořit takové podmínky, kde by jedinec získal pocit vlastní výjimečnosti, protože vlastní aktivita je důležitým předpokladem k převzetí odpovědnosti za sebe, ale i svůj, potažmo společný úkol.
4. Dovednosti pro práci v malé skupině – Spolupráci je možné naučit se při reálné spolupráci, nejlépe v malé skupině, kde je vytvořen prostor pro pravidelné setkávání a intenzivní mezilidské vztahy.
5. Reflexe skupinové činnosti – Podmínkou je provést závěrečné shrnutí a rekapitulaci dosažených výsledků, úspěchů i neúspěchů. Jedinci během reflexe mají příležitost

vyjádřit vlastní názory, do jaké míry se jim podařilo nebo nepodařilo naplnit ideál spolupráce (Kasíková, 2007).

Kooperační dovednosti představují míru flexibility a adaptability jedince pro efektivnější a rychlejší dosažení cíle. Kooperace předpokládá schopnost vlastní aktivity jedince, ochotu druhým pomoci, důvěru ve společný cíl, toleranci, respekt a přizpůsobivost. Kooperace je tedy základní podmínkou naší vlastní existence ve společnosti.

2.3 Manažerské dovednosti

V praxi se ukazuje, že manažerské dovednosti jsou podstatné pro lektorskou činnost, protože představují nástroj k vedení a řízení lidí. Prostřednicím vedení a řízení usiluje lektor o podporování zájmu účastníků vzdělávací akce o jejich osobní rozvoj, motivaci druhých, ovlivňuje jejich chování a myšlení, podporuje participaci a angažovanost směrem k dosažení stanovených cílů. Mezi další manažerské dovednosti, kterými by měl lektor disponovat, patří schopnost stanovit si priority, vhodně naplánovat a načasovat vzdělávací akci, vymezit jasné cíle, zřetelně vyjadřovat pokyny a instrukce, porozumět a tolerovat různé účastníky, organizovat a kontrolovat jejich práci během akce, rozhodovat ve skupině, přijímat a poskytovat účastníkům zpětnou vazbu a přizpůsobovat se změnám. Upozorňujeme však, že manažerské činnosti vykonávané lektory jsou v realitě mnohem rozsáhlejší než jak jsme je zde představili.

Ačkoliv se může zdát, že pojmy vedení a řízení jsou totožné, rozdíly mezi nimi jsou obzvlášť patrné v bezprostředním kontaktu vedoucího pracovníka s ostatními lidmi v organizaci. Podle Tureckiové (2007) se na řízení (managementship) podílí manažer, který usiluje o dosažení řádu a jistoty ze statusu své formální autority. Jeho úkolem je zadávat úkoly podřízeným a směřovat činnosti k dosažení cílů uplatněním své moci. Manažer se orientuje většinou na proběhlé události a současnost. Zatímco na vedení (leadership), které je širší než řízení, se podílí vůdce (lídr) považovaný za agenta změny. Primárně se zaměřuje na lidi a výsledky, tedy nikoliv na dosahování cílů jako je to u manažera, ale na stanovování cílů a získávání lidí pro tyto cíle. K získávání lidí pro změnu uplatňuje vůdce svůj vliv. Je dostatečně flexibilní a snaží se ovlivnit druhé z postu své neformální autority. Z hlediska časového horizontu se orientuje na budoucnost.

Vedení a řízení souvisí především s určitým stylem, ke kterému do určité míry každá osoba směřuje. Způsob, jaký styl si zvolíme, závisí na působení různých okolností. Určitou roli sehrává osobnost vůdce, konkrétní situace, ale také reakce podřízených, konkrétní organizační systém či obecně převládající paradigma řízení. Nejznámější typologií stylů řízení je Lewinovo členění na autoritativní, demokratický a liberalistických styl. V průběhu autoritativního řízení zadává vedoucí úkoly a kontroluje jejich plnění. Zatímco u demokratického stylu řízení jsou příkazy předkládány jako návrhy, které je možné prodiskutovat. Liberalistický styl se vyznačuje téměř bezbřehou svobodou, kde si každý dělá co chce, kde nikomu není nic vytýkáno, ani není nikdo chválen.

Důležitou součástí manažerských dovedností je dovednost delegování, která spočívá v přenesení pracovních povinností na jinou osobu. Předem je důležité zvážit, co, komu a jak budeme delegovat. Zásadním přínosem delegování je ušetření času, rozvoj kompetencí pracovníků a jejich motivace, a tím i posílení zodpovědnosti za plnění úkolu.

2.4 Empatie

Empatie jako sociální dovednost pomáhá zachytit s různou mírou přesnosti aktuální prožívání jedince. Pokud je lektor schopen vcítit se do pocitů druhé osoby, otvírá se mu cesta k pochopení jeho sdělení a současně získává příležitost podívat na svět druhého z odlišné perspektivy. Pomocí empatie se učíme poznávat a pochopit druhého člověka, protože je však každý člověk jedinečný, využívá tuto dovednost různým způsobem, do různé míry a v odlišných situacích. Míra využití empatie závisí na vývojové úrovni jeho osobnosti, vlastních zážitcích jedince, životních zkušenostech i životních situacích či pod vlivem rodiny a přátel, kteří ho obklopují. Současně je třeba podotknout, že schopnost empatie se sice odvíjí již od dětství, přesto se však nejedná o trvalou vlastnost osobnosti. Někdy může dojít ke snížení empatie v závislosti na nemoci, strachu, úzkosti nebo napětí z neuspokojených potřeb. Proto bychom si měli uvědomit, že nestačí pouze využít potenciál empatie, ale také musí být jedinec ochoten ji využívat a projevit.

Jak uvádí Buda (1994, s. 51): „Empatie je schopnost, která umožňuje subjektu, aby se v bezprostřední komunikaci s druhým subjektem dokázal vžít (vcítit) do jeho duševního stavu. Toto vcítění umožňuje postřehnout a pochopit emoce, motivy a snahy, které druhý člověk

nevyjadřuje slovy přímým způsobem a které nevyplývají zákonitě ze situace mezilidského vztahu“. Toto inspirativní pojetí zdůrazňuje schopnost člověka promítnout sebe do osobnosti druhého jedince, což je zde považováno za klíčové.

Dokážeme-li se totiž vžít do situace druhého člověka, můžeme lépe rozpoznat jeho prožívání a snadněji působit ve smyslu redukce nepříjemného stavu. Empatie má kognitivní základ, který usnadňuje rozpoznání situace vyžadující pomoc. Výsledkem empatie je velmi blízké až identické prožívání situace s jiným člověkem. Empatie tedy představuje proces, který v sobě propojuje nejen identifikaci, ale i další zpracování a porozumění prožitkům (Výrost, Slaměník, 2008).

Empatii lze využívat v různých rovinách působnosti, například v psychoterapii, poradenství, managementu, vzdělávání i mezilidských vztazích, což naznačuje její rozsáhlé využití.

2.5 Dovednost řešení konfliktů a vyjednávání

Konflikty představují poměrně obtížné a komplexní téma, které předpokládá rozvinuté i další dílčí sociální dovednosti. Na základě naší domněnky a posléze i ověření v empirickém šetření jsme zjistili, že lektori spatřují právě v této dovednosti vlastní nedostatky a ocenili by tak příležitost jejího dalšího rozvoje. Proto se pokusíme věnovat této oblasti větší pozornost než předešlým sociálním dovednostem a představit téma z širšího úhlu pohledu.

Domníváme se, že dovednost řešit konflikty a vyjednávání si zaslouží větší pozornost, neboť je potřebnou stránkou každého partnerského vztahu, rodinného života, setkávání s přáteli, známými či lidmi při formálních setkáváních se v zaměstnání, v obchodě i na úřadech. Ne nadarmo se říká, že konflikt je „kořením života“, čímž mu dodává dynamiku a zabraňuje stagnaci. Ovšem záleží rovněž na našem postoji ke konfliktům, jak je řešíme, ale také jestli se jim snažíme zabránit či zmírnit jejich dopady.

Konflikt v mezilidských vztazích nevyhnutelný, protože jeho základním východiskem je rozdíl. Každý konflikt je dynamický, mnohvrstevnatý a sám o sobě není negativním jevem, za což je bohužel často považován. Negativně v něm ovšem působí nejistota, strach či agrese. Konflikty obsahují také konstruktivní prvky, které jsou zdrojem změn, zabraňují stagnaci, stimulují zájem, podněcují k vyřešení problémů, ověřují a zhodnocují vztahy či uvolňují napětí (Komárková, Slaměník, Výrost, 2001). Konflikty tedy, jak již bylo naznačeno, pramení

z individuálních odlišností každého člověka, jenž má své individuální postoje a názory, které mohou být subjektivně zabarvené a křížit se s představami jiných lidí. Některé konflikty jsou podníceny rozdíly zakořeněnými hluboko ve společnosti nebo lidech, jiné konflikty jsou pomíjivé a týkají se pouze okamžité záležitosti, která se snadno a rychle vyřeší.

Konflikty nabývají různých podob, například se může jednat o rozpor, spor, srážku, nesoulad, neshodu či disharmonii. Jak uvádí Křivohlavý (2002, s. 17): „Konflikt znamená střetnutí dvou nebo více zcela nebo do určité míry navzájem se vylučujících či protichůdných snah, sil a tendencí.“ Ve skutečnosti dochází v konfliktu působením protichůdných sil o narušení rovnováhy a stability, a tím ke zvýšenému napětí mezi stranami. Napětí zpravidla vede k nižší produktivitě a současně nižší mezilidské soudržnosti.

Podle Čakrta (2000) dochází ke konfliktům, objeví-li se mezi jedinci či skupinami neslučitelné cíle, poznání či emoce, které vedou k vytvoření opozice a antagonistických vztahů. Konflikt je tedy proces, v němž jedna strana vědomě usiluje ve formě blokačních činů o zmaření snah druhé strany s cílem znemožnit dosažení záměrů druhé strany.

Přesto má konflikt také své pozitivní stránky a přínosy. Konflikt podporuje rozvoj, neboť nás učí překonávat různé překážky ve spolupráci s druhými lidmi. Dále podporuje tvořivost a vylepšení, jelikož nás nutí hledat nová řešení a překonávat rozdíly mezi účastníky konfliktu. Rozvíjí umění jednat s lidmi, protože nás přinucuje vycházet s ostatními lidmi navzdory rozdílným názorům. Podporuje také vzájemné pochopení různých hodnot, snah a kultur, ale rovněž stimuluje společenské změny a pokrok, neboť společnost se mění a kultura se rozvíjí. Dále přispívá k rozvoji, neboť konflikt vyvolává nutnost hledat nová řešení. Zpochybňování úhlu pohledu jedince může podpořit jeho originalitu a schopnost reflexe (Eggert, Falzon, 2005).

2.5.1 Různé přístupy ke konfliktu

Široké spektrum přístupů zabývajících se konflikty, poskytuje variabilní množství aspektů. Zkoumají je různé vědní disciplíny jako například psychologie, pedagogika, politologie, historie, matematika, filozofie, sociologie, ekonomie, teorie organizace a mnoho dalších. Pro zajímavost si uvedeme inspirativní psychologické pojetí konfliktu a vymezení konfliktu z hlediska teorie organizace.

Psychologické pojetí konfliktu u transakční analýzy vzniká v důsledku rozdílnosti v psychologické rovině přenosu informací. Východiskem jsou stavy ega, které jsou popsány jako ucelené systémy pocitů a modelů chování, přičemž jednotlivé stavy ega reprezentují jejich nositelé, kterými jsou rodiče, dospělí a děti (Berne, 1992). Ve skutečnosti má každý člověk v sobě obsaženou rovinu dítěte, dospělého i rodiče a závisí na tom, do jaké míry se jednotlivé stránky osobnosti projeví.

Pokud člověk přebírá na sebe roli rodiče, ukazují se v něm způsoby jednání, jak se s ním zacházelo v dětství. Rodič se může projevit aktivně, kdy daná osoba reaguje skutečně tak, jak by odpověděl její otec či matka, tedy daná osoba se stává jedním ze svých rodičů. Jinou možností je projevit nepřímý vliv a reagovat tak, jak by si to přáli jedincovi rodiče, tedy přizpůsobit se jejich požadavkům.

Dospělý jedinec se vyznačuje racionálním, logickým a objektivním nahlížením na situace, které se snaží vyhodnocovat a posléze zvolit adekvátní způsob jednání s okolím. Dospělý ve skutečnosti představuje prostředníka, který usměrňuje aktivitu jak dítěte, tak i rodiče.

Vzorce jednání dítěte se odvíjí ze získaných zkušeností v dětství. Buď se dítě adaptuje, tedy mění své chování pod vlivem rodičů, je pokorné a tvárné, nebo se neadaptuje a jedná přirozeně, což se projevuje spontánností, radostí, hravostí, tvořivostí, ale i průbojností a vzpurností.

Ve vzájemných interakcích může dojít k nekonfliktnímu transferu, kdy přenos informací je v souladu s účastníky komunikace, nebo může být konfliktní, kdy se následné přenosy kříží. K zabránění konfliktu je třeba zvolit odpovídající úroveň jednání.

Pokus o převedení transakční analýzy více do praktického života provedl T. A. Harris (1997), který rozlišil čtyři charakteristiky životních pozic odrážejících postoje člověka k sobě a druhým lidem. Tyto životní pozice se utvářejí již v dětství a jejich vzorce reagování si často nevědomě přenášíme do dospělého věku. K životním pozicím zaujímáme 4 základní postoje, z nichž jeden v našem životě převládá:

- Já jsem OK – Ty jsi OK je ideální postoj spojovaný s pocity a reakcemi odpovídajícími skutečné realitě. Je výsledkem vědomého rozhodnutí, na základě kterého následuje adekvátní reakce a jednání. Jedinec zaujímá pozitivní postoj k sobě, tak i druhým. Na jedné straně si je vědom vlastních limitů, tak i silných stránek.

Vyznačuje se veselou, milující povahou, je klidný, vyrovnaný, laskavý, trpělivý, tolerantní a spolehlivý.

- Já nejsem OK - Ty jsi OK probíhá často nevědomě na základě představy, že ostatní jsou lepší než je on. Je přesvědčen o tom, že nemůže svůj život ovlivnit ani změnit. Sebehodnocení jedince je většinou negativní, je si vědom svých chyb, ale utíká před nimi. Druhé zpravidla hodnotí pozitivně. Často je nerozhodný a podřizujeme se autoritě, aniž by vyjádřil vlastní názor. Nejčastějšími pocity je deprese, méněcennost, strach, pocity viny a vlastní nedostačivosti.
- Já jsem OK - Ty nejsi OK představuje postoj, kde jedinec věří, že může téměř vše. Sebe vnímá bezchybně, touží druhé ponížít, snaží se druhými manipulovat a zvítězit nad nimi. Převládá tendence obviňovat druhé za vlastní problémy a kritizovat je.
- Já nejsem OK – Ty nejsi OK se vyznačující smutkem, zoufalstvím, beznadějí, osamělostí, zmateností, případně izolovaností. Jedinec zaujímá kritický postoj jak vůči sobě, tak vůči druhým. Projevuje se nízkou motivací změnit chod věcí a současně projevuje odpor vůči druhým.

Jiný inspirativní pohledu na konflikt představuje teorie organizace, která se začala zajímat o problematiku povahy a úlohy konfliktů v 50. letech 20. století. Nahlížení na konflikt se zde opírá o tradiční pojetí, školu lidských vztahů a vyvážený pohled (Čákr, 2000).

V tradičním pohledu na konflikt se vychází z přesvědčení, že je konflikt zcela škodlivý. Je spojován s pojmy násilí, iracionalita a destrukce. Základem je předpoklad, že důsledky konfliktu mohou negativně ovlivnit psychiku člověka, vyústit v napětí, úzkost a antipatii. Současně je zde konflikt považován za dysfunkční prvek, který je výsledkem nedostatečné a špatné komunikace, malé otevřenosti a nízké důvěry. Zdůrazňuje se dále, že konfliktu je třeba se vyhnout, případně ho potlačit.

Škola lidských vztahů přispěla k zásadní změně v pohledu na konflikt. Podle ní se konfliktu nelze vyhnout, protože je nezbytným průvodním jevem lidské interakce. Protože konflikt zanechává v lidech negativní pocity, je třeba zmírnit jeho průběh a projevy, smířit se s ním a přijmout ho. Objevují se poprvé názory, že konflikt může přispět ke konstruktivnímu řešení problémů a hledání nových alternativ. Dobře zvládnutý konflikt totiž pomáhá ke zlepšení mezilidského vztahu, vede ke spolupráci a prohlubuje vzájemnou důvěru.

V současnosti převládá vyvážený pohled, ve kterém je konflikt považován za normální, přirozený, všudypřítomný a nevyhnutelný jev. Nepřítomnost konfliktu může způsobovat stagnaci a tendenci k netečnosti vůči okolí a inovacím. Vždyť konflikt je třeba brát nejen jako nutné zlo, ale také ho přijímat a vítat, protože může vyvolat tvořivou atmosféru a přispět ke zvýšení výkonu jedince. Sám o sobě není konflikt patologický, může být také žádoucím jevem, je třeba ho však chápat, umět řídit a využívat. Výsledná zjištění současně uvádějí, že konflikt je strukturovaný, protože má předvídatelné fáze i průběh.

Zde jsem se pokusili proniknout hlouběji k tématu konfliktu z psychologického hlediska a teorie organizace. V následující části uvedeme, podle jakých znaků provádíme členění konfliktů.

2.5.2 Dělení konfliktů

Konflikty můžeme rozlišovat podle různých kritérií. Například podle Plamínka (1994) lze rozlišit tři skupiny konfliktů:

1. Extrapersonální konflikty - probíhají mimo oblast lidské působnosti. Pozorování světa přírody poskytuje příležitost k inspiraci a hledání podobnosti s lidským světem.
2. Intrapersonální konflikty – jsou konflikty odehrávající se mezi lidmi. Konflikty, které se bezprostředně týkají světa lidí, je možné rozlišit na spory a problémy. Spory jsou konflikty, ve kterých chce účastník prosadit vlastní řešení. Jelikož má spor emocionální náboj, nelze ho řešit racionálně. Naopak problém je takový konflikt, který obsahuje věcný, racionální základ, takže se účastníci snaží o nalezení oboustranně výhodného řešení.
3. Interpersonální konflikty – se odehrávají uvnitř lidského individua a mají osobní charakter. Ovlivňují zejména motivaci, empatii či osobní rozhodování.

Jinou možností je dále dělit konflikty na skupinové, ke kterým dochází uvnitř malé skupiny lidí, nebo meziskupinové, které vznikají mezi různými skupinami. Další možností je klasifikace konfliktů na horizontální, která se objevuje zpravidla mezi spolupracovníky, tedy jedinci na stejné úrovni v hierarchickém žebříčku, případně vertikální, kde se jedná o různé pozice v hierarchii, například mezi nadřízenými a podřízenými. Podle svého vlivu a působení na člověka rozdělujeme konflikty na stenické, neboli povzbuzující či motivující, a astenické, které způsobují vyčerpání a útlum. Současně z pohledu vnější zřetelnosti mohou být zjevné,

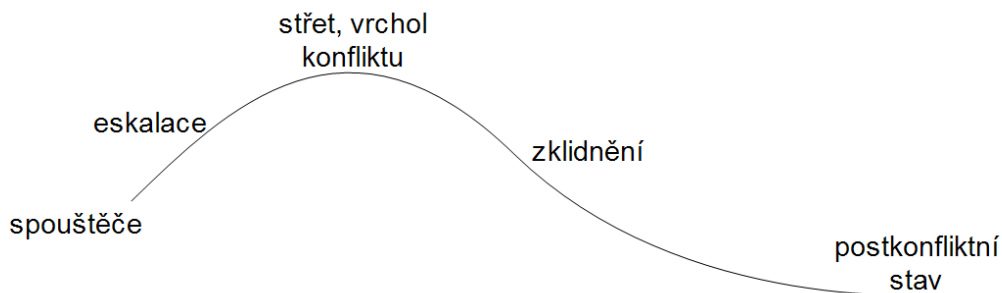
které se projevují na veřejnosti i v soukromí, a skryté, které jedinec záměrně utajuje z vlastní vůle nebo pod vlivem vnějšího zásahu.

V inspirativním pojetí Krivohlavého (2002) je také možné třídit interpersonální konflikty podle psychologické charakteristiky do čtyř skupin:

- Konflikty představ – jsou kognitivní konflikty, ve kterých se střetávají různé prvky našeho vnímání, tedy počítky, vjemy nebo představy.
- Konflikty názorů – jsou založeny na spojení určité představy s hodnotícím soudem, kde závisí na přiřkládání váhy jednotlivým hlediskům. Oblast hodnocení může být příčinou vzniku konfliktu tehdy, když použijeme odlišná hodnotící kritéria.
- Konflikty postojů – představuje střet odlišných tendencí v jednání, kde je v podstatě názor zabarvený osobním citovým vztahem.
- Konflikty zájmů – vznikají na základě křížení snah lidí usilujících o uspokojení svých potřeb.

Každý konflikt představuje proces, který se nějakým způsobem vyvíjí (viz obr. 5). Konflikt má jednotlivé fáze a dochází k němu za přítomnosti existujících spouštěčů, kterými může být jednak situace, druzí lidé, tak i naše vlastní osobnost (Medlíková, 2007). Pouze pro ilustraci uvedeme další možné příčiny vzniku mezilidských konfliktů, kterých existuje nesčetné množství. Například důvodem k rozvoji konfliktu mohou být odlišné povahové rysy, kulturní, hodnotové, politické, náboženské, etnické či věkové rozdíly, špatná komunikace nebo její načasování, případně aktuální emoční naladění.

Pokud se nepodaří konflikt v první fázi odvrátit, dochází k jeho eskalaci, kdy se jedinec připravuje na akci, stoupá jeho adrenalin a je více podrážděnější než je běžné. Eskalovaný konflikt pak může dosáhnout svého vrcholu, kdy je racionalita výrazně potlačena a projevy emocí dosahují svého maxima. Následně dochází ke zklidnění, uvolnění a rekapitulaci předešlé akce. Poslední fáze je spojována s postkonfliktním stavem charakteristickým racionalizací vlastního chování, výčitkami nebo úvahami o jiném možném řešení konfliktu (Medlíková, 2007). Ačkoliv se může zdát, že konflikt je zbytečný, je přirozenou a potřebnou součástí běžného života.



Obr. 5: Vývoj konfliktu (Zdroj: Medlíková, 2007, str. 23)

2.5.3 Řešení konfliktů

Každý jedinec má svůj individuální, interpersonální styl, jak se s konflikty vyrovnává a jakým způsobem na ně reaguje. Tento styl si osvojujeme již od dětství a doplňujeme ho či rozvíjíme v průběhu celého života. Je třeba si však uvědomit, že žádný z uvedených způsobů chování není použitelný v každé konfliktní situaci.

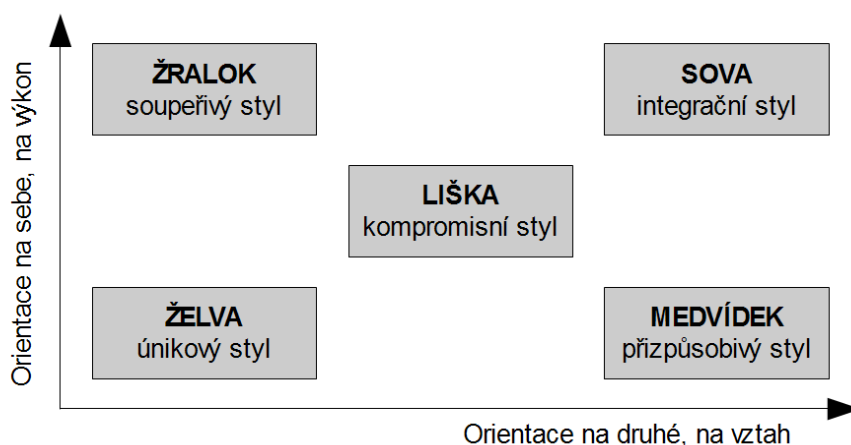
Jak uvádí Holá (2003, s. 18): „Cílem řešení konfliktu je změnit konfliktní situace na nekonfliktní aktivním řešením dané situace, kdy jedinec na základě vlastní vůle usiluje o vyřešení konfliktu, dále adaptací, tedy přizpůsobením se na tuto situaci, či změnou vnímání dané situace“.

V konfliktu se chováme buď s důrazem na sebe a vlastní výkon, nebo se orientujeme na druhé, tedy na vztahy (Komárková, Slaměník, Výrost, 2001). Při konfliktu zpravidla volíme jeden z níže uvedených způsobů (viz obr. 6):

- **Želva** – preferuje únikový styl, proto se v konfliktu vzdává cílů, snaží se mu vyhnout, potlačit jej nebo ignorovat, a upřednostňuje zůstat stranou. Považuje řešení konfliktu za beznadějně a cítí se bezmocně. Vyhýbáním konfliktu můžeme dojít k dosažení malého úspěchu nebo ke zhoršení situace.
- **Žralok** – se vyznačuje soupeřivým stylem, proto se snaží přimět své soupeře k přijetí jeho stanovisek a řešení. Na prvním místě jsou jeho cíle, kterých se snaží dosáhnout za každou cenu, zatímco vztahy jsou upozadovány. Předpokládá, že konflikty vedou k vítězství jednoho a porážce druhého.
- **Medvídek** – reaguje na konflikty přizpůsobením se. Prioritu představují mezilidské vztahy a cíle jsou naopak potlačeny do pozadí. Medvídek se raději vzdá vlastních cílů,

potlačuje vlastní zájmy, aby zachoval určitou formu stability, zamezil konfliktu a ochránil mezilidské vztahy. Také se domnívá, že je vhodnější vyhnout se konfliktu ve prospěch harmonie a klidu.

- Liška – je kompromisním jedincem, který se zajímá o vlastní cíle, ale i o vztahy s druhými. Jsou ochotni vzdát se části vlastních cílů a přesvědčují druhé, aby udělali totéž. Hledají takové řešení, kde obě strany něco získají a poskytnou, proto mají z této směny oboustranný užitek, ale také obě něco ztrácejí.
- Sova – představuje integrační styl, kde jsou ceněny vlastní cíle, tak i vztahy k ostatním. Konflikty slouží jako nástroj ke zlepšení vztahů mezi lidmi. Pro ně jsou konflikty problémem, který je možné do určité míry zvládnout. Dosáhnou spokojenosti až když naleznou řešení uspokojivé pro obě strany, kde existují dva vítězové.



Obr. 6: Strategie řešení konfliktu (Zdroj: Komárková, Výrost, Slaměník, 2001, str. 85)

K optimálnímu zvládnutí konfliktu je potřeba hledat různé alternativy řešení, které by měly vycházet ze skutečné podstaty konfliktu. Jak jsme již uváděli, není žádný způsob zvládnutí konfliktů aplikovatelný v různých situacích.

V každém případě dobré řešení konfliktu je takové, když přináší zisk všem účastníkům konfliktu, je realistické, uskutečnitelné a přijatelné pro obě strany. Za dobré řešení je také považováno, když předchází opakovanému objevení se konfliktu a pracuje se zachováním rovnováhy (Komárková, Výrost, Slaměník, 2001)

K úspěšnému řešení konfliktů je možné vybrat si z několika postupů a technik, jejichž účelem je zvrátit stupňující konflikt a překonat rozpory. Podle Eggerta a Falzona (2005) existují tři uvedené strategie řešení konfliktů:

- Uplatnění moci – souvisí s vítězstvím nejsilnější strany a prohrou strany druhé, což způsobuje zachování konfliktu, protože poražený pociťuje zlobu a zášť. Cílem druhé strany ze znevýhodnit soupeře a upevnit si vlastní pozici.
- Uplatnění práv – je založeno na právních a kulturních zvyklostech. Je zde možné dosáhnout dohody a nalézt alternativní řešení, ovšem nemusí dojít k trvalému vyřešení konfliktu.
- Uplatnění zájmů obou stran - vychází z předpokladu, že jsou obě strany na sobě závislé, a proto dohody dosažené na základě uznání vzájemných dlouhodobých zájmů mohou přinést výsledky, které budou uspokojivé pro všechny zúčastněné. Obě strany něco získají, což je zárukou opravdového řešení konfliktu.

V odlišném pojetí Plamínka (2009) je uvedeno několik způsobů řešení konfliktů mezi lidmi (viz obr. 7), kde se zjišťuje, zda účastníci mají příležitost ke kontrole procesu řešení konfliktu a kontrole výsledku následujícím způsobem:

- Pasivita – je založena na řešení konfliktu nečinností, která ovšem způsobuje, že nejsme schopni kontrolovat proces ani výsledek řešení.
- Delegace – spočívá ve svěření řešení konfliktu někomu jinému, čímž ztrácíme kontrolu nad procesem i výsledky řešení.
- Náhoda – umožňuje jedincům kontrolovat proces řešení, ovšem výsledek řešení leží mimo kontrolu, protože o něm rozhoduje náhoda.
- Násilí – je sice založeno na kontrole procesu řešení konfliktu, ale na jeho výsledek mají obě strany omezený vliv. Je považováno za překročení hranic legitimacy.
- Mediace a facilitace – předpokládají přímé jednání mezi stranami konfliktu se zapojením neutrálních odborníků na procesy řešení konfliktů. Přestože mají právo regulovat proces jednání a usnadnit dohodu mezi stranami, nemají právo rozhodovat o výsledku řešení. Zatímco úkolem mediace je řešit konflikt povahy sporu, facilitace řeší problém.
- Vyjednávání a projednávání – se jeví jako ideální způsob řešení konfliktu, neboť obě strany kontrolují proces i výsledek. Obdobně jako vztah mediace a facilitace se

vyjednávání vztahuje k řešení sporů a projednávání spíše k řešení problémů. Blíže se vyjednáváním budeme zabývat v další kapitole.

Kontrolují účastníci proces řešení konfliktu?	ANO	náhoda násilí	vyjednávání projednávání
	NE	delegace pasivita	mediace facilitace
		NE Kontrolují účastníci výsledek řešení konfliktu?	ANO

Obr. 7: Kontrola řešení konfliktu a kontrola výsledku (Zdroj: Plamínek, 2009, str. 28)

Je třeba si uvědomit, že jedinec si kromě různých strategií osvojuje také určité role při řešení konfliktu. Buď přijímá roli navrhovatele nebo odpůrce. Na jedné straně navrhovatel iniciuje řešení konfliktu, identifikuje problém, promýšlí ho a aktivně se zúčastní procesu řešení. Na straně druhé odpůrce reaguje na iniciativu navrhovatele a většinou nevidí konflikt a jeho důsledky tak ostře jako navrhovatel.

2.5.4 Vyjednávání

Vyjednávání je považováno za součást lidského života a základní prostředkem k získání toho, po čem toužíme a co opravdu chceme. Výsledkem je poté objevit v situaci, kde existují dva nebo více lidí s odlišnými názory, myšlenkami a postoji, snahu o vzájemnou domluvu a dosažení dohody. Prostřednictvím komunikace hledáme tuto dohodu, i když mají obě strany rozdílné zájmy. A právě vyjednávání přispívá k překlenutí této odlišnosti.

Jak uvádějí Výrost, Slaměník (2008, s. 303): „Vyjednávání je procesem prosazování zájmů zainteresovaných stran za účelem dosažení vzájemné dohody“

Potřeba vyjednávání souvisí s množstvím přibývajících konfliktů, se kterými jsou lidé neustále konfrontováni v průběhu celého života. Pokud je vyjednávání úspěšné, mají jedinci tendenci jednání opakovat, v případě neúspěchu se však snaží nacházet nové cesty. Volba

způsobu vyjednávání je spojená s řešením dilematu, zda jednat měkce či tvrdě. Ve skutečnosti volí jedinec zpravidla některou z uvedených možností:

- **Poziční vyjednávání** – je založené na vyjasňování si vlastních pozic, kde se jedinec rozhoduje mezi měkkým a tvrdým způsobem vyjednávání.
 - **Měkké vyjednávání** – volí zpravidla jedinec v situacích, kdy se chce vyhnout osobním konfliktům a připravit se k ústupkům umožňujícím dosáhnout dohody. Účastníci hledají takové řešení, které je druhá strana ochotná akceptovat. Účelem je vyhnout se střetu, což se projevuje ustoupením nátlaku. Účastníci jsou většinou vstřícní k lidem, poddajní, důvěřiví a snadno mění své postoje.
 - **Tvrdé vyjednávání** – je spojováno se střetem, kde strana s tvrdším postojem dosahuje lepšího výsledku. Účastníci se vzájemně považují za protivníky, kde cílem je dosáhnout výhry i za cenu vyhrožování a nátlaku. Touha po vítězství vyvolá často adekvátně stejně tvrdou reakci, která soupeře vyčerpává a naruší mezi nimi vztahy. Účastníci jsou zpravidla pevní ve svých postojích, nedůvěřiví k druhým lidem, tvrdě si stojící za svým názorem. Účelem je hledat takové řešení, které oni sami budou ochotni akceptovat.
- **Participativní vyjednávání** – je snahou najít kompromis mezi výše uvedenými způsoby vyjednávání a umožnit řešit problémy spíše analýzou jejich podstaty. Jedinci se zde snaží hledat společné cíle, kterým je rozumný, přátelsky a efektivně dosažený výsledek. Účastníci jsou sice vstřícní k lidem, ale velmi tvrdí k problému. Mezi základní principy participativního vyjednávání patří oddělit lidi od problémů, tedy oprostit se od emocí a subjektivního pohledu a začít se zabývat skutečnou podstatou problému. Dalším principem je zaměřit se na zájmy, nikoliv na postoje, protože postoje často zatemňují to, co si člověk skutečně přeje. Následující pravidlo spočívá ve hledání vzájemně výhodné varianty řešení problému, která by odlišné zájmy zúčastněných stran tvůrčím způsobem sblížila. Poslední zásadou je požadavek na využití objektivních kritérií, která jsou založena na dodržování určitého principu, nikoliv nátlaku (Fisher, Ury, Patton, 2004).

Stejní autoři dále rozpracovali různé vyjednávající taktiky s cílem umožnit jedinci získat to, co chce, aniž by musel zbytečně ustupovat. Jejich strategie je založena na existenci pěti korků

(nereagujte, odzbrojte oponenta, změňte hru, usnadněte oponentovi souhlasit a znesnadněte oponentovi nesouhlasit), které naznačují, jak odzbrojit neústupného protivníka a odvrátit jeho útoky. Klíčovým přínosem ve vyjednávání je ve skutečnosti hledání nejlepších alternativ k vyjednávané dohodě (tzv. BATNA = Best Alternative To Negotiated Agreement), s jejíž pomocí lze posoudit předkládané návrhy. Tato technika vyjednávání pomáhá vyhodnotit návrh vzhledem k ostatním alternativám a současně umožňuje posoudit, co by se stalo, kdyby účastníci nedospěli ke vzájemné dohodě. V zásadě platí, že čím lepší jsou naše návrhy ve srovnání s nabídkami druhé strany, tím silnější je naše postavení. V této technice nejde o vítězství jedné či druhé strany, ale o hledání vzájemně přijatelných řešení.

Jinou variantou je rozlišit tři základní kategorie průběhu vyjednávání, který se vztahuje k dosaženým výsledkům v podobě výhry či prohry následujícím způsobem:

- Vyjednávání typu výhra – výhra představuje nejvhodnější vyjednávací styl, neboť obě strany jsou ochotny vyjednávat a soustředit se na skutečné vyřešení problému. Výsledná oboustranně výhodná dohoda je založená na vzájemném respektu. Případné konflikty je možné řešit na věcné úrovni, bez emocí a bez použití nátlaku či moci. Obě strany mají po uzavření dohody pocit vítězství a jsou ochotny v budoucnu spolu dále vyjednávat.
- Vyjednávání typu výhra – prohra vychází z narušené spolupráce nebo nekonstruktivního řešení konfliktu. Dominantnější jedinec zpravidla prostřednictvím nátlaku, zastrašování či uplatnění moci přiměje druhého k ústupu, a tím dojde k uzavření nevýhodné dohody. U této taktiky existuje pouze jeden vítěz a současně jeden poražený, čímž se uzavírá prostor pro další vyjednávání v budoucnu.
- Vyjednávání typu prohra – prohra není ani v tomto případě založená na budování vztahů a spolupráci. Oba partneři se snaží prosadit vlastní zájmy a odmítají ustoupit, čímž se stávají obě strany poražené. Vlastní prosazení zpravidla vede k otevřenému boji, ve kterém není prostor pro žádnou dohodu ani budoucí vyjednávání (Khelerová, 2006).

Umění řešit konflikty a vyjednávání je tedy důležitou součástí sociálních dovedností. Jednak umožňují jedinci hledat a vytvářet různé alternativy řešení konfliktů, zvolit si vhodnou strategii řešení i vyjednávání, ale také zvažovat jejich důsledky. Ačkoliv představují konflikty náročnou životní situaci, která má v sobě obsažené prvky zátěže, je třeba nahlížet na konflikty

jako na výzvu, která může obohatit náš osobní i pracovní život a představovat potenciál k osobnostnímu rozvoji.

2.5.5 Závěr

Účelem této kapitoly bylo představit teoretické poznatky týkající se vymezení základních pojmů souvisejících se sociálními dovednostmi, dále určení a rozpracování konkrétních sociálních dovedností a jejich začlenění do kontextu celoživotního vzdělávání.

Sociální dovednosti zde považujeme za způsobilost k verbálnímu i neverbálnímu komunikování, ke kooperaci, týmové spolupráci, dále k vedení a řízení lidí, k projevení empatie či řešení konfliktů a vyjednávání.

Přestože jsme si vědomi, že námi navržený model sociálních dovedností může být vnímán subjektivně, pokusili jsme se využít nejnovějších teoretických poznatků a vlastních získaných zkušeností k vytvoření modelu sociálních dovedností, který má co nejlépe posloužit lektorům vzdělávání dospělých.

Současně vycházíme z výsledků empirického šetření, ve kterém se nám potvrdilo, že lektoři sociálních dovedností v praxi nejvíce používají a pro tuto profesi potřebují komunikační dovednosti. Naopak v oblasti dovedností řešení konfliktů a vyjednávání se potřebují osobně rozvíjet a vzdělávat, proto jsme se rozhodli věnovat právě těmto dvěma dovednostem větší pozornost než jiným. Na souhrnné výsledky našeho šetření se zaměříme v následující empirické části.

EMPIRICKÁ ČÁST

3 Empirické šetření

Účelem empirického šetření je nahlédnout do světa lektorské profese a podat základní informace o postojích, názorech a zkušenostech samotných lektorů ke vzdělávání. Zároveň studie pomáhá zjistit, jak vybraní lektori hodnotí úroveň vlastních dosavadních sociálních dovedností. V úvodu je třeba upozornit také na to, že se jedná pouze o empirickou sondu, jejíž cílem není zmapovat kompletní cílovou skupinu lektorů, ale spíše představit její vybraný zlomek.

3.1 Cíl, úkoly a předpoklady empirického šetření

V první etapě empirického šetření je nutné stanovit si hlavní i dílčí cíle a na jejich základě vymezit výstupy v podobě hypotéz.

Hlavním cílem empirické sondy je tedy zjistit motivaci lektorů k lektorské profesi, jejich přístup ke vzdělávání a sebereflexi. Účelem výzkumu je současně určit, ve kterých konkrétních dovednostech se lektori chtějí rozvíjet a přispět ke zlepšení jejich dovedností vytvořením návrhu na vzdělávací program zaměřený na konkrétní sociální dovednost.

Tento hlavní cíl je specifikován do podoby tří dílčích cílů následujícím způsobem:

1. zmapovat motivaci lektorů k lektorské profesi – tedy zjistit, co lektory přivádí k lektorské profesi a z jakého důvodu se rozhodnou poskytovat školení sociálních dovedností,
2. zjistit přístup lektorů ke vzdělávání – tedy uvést, jaká je jejich vzdělanostní úroveň a kde získávají vlastní vzdělání,
3. zmapovat, jak lektori hodnotí vlastní sociální dovednosti – tedy zjistit, jak posuzují vlastní sociální dovednosti prostřednictvím sebereflexe.

Na základě stanoveného hlavního cíle a dílčích cílů byla formulována výzkumná otázka, která zní následovně: „Jak lektori sociálních dovedností přistupují k možnostem dalšího vzdělávání?“

Při sestavování dotazníku byly brány v úvahu především výše zmíněné cíle a na jejich základě stanoveno pět hypotéz, které mají podobu předběžného tvrzení. Hypotézy vypovídají o zkoumané proměnné, o souvislostech či kauzalitě dvou či více veličin. V žádném tvrzení však nelze před empirickým ověřováním tvrdit, že je platné, protože získané poznatky mohou mít proměnlivý charakter. Na základě stanovených předpokladů byly vymezeny odpovídající hypotézy.

H1: Největší počet respondentů přivedla k lektorské profesi pracovní zkušenost.

H2: Více než školní vzdělávání má vliv na rozvoj sociálních dovedností pracovní zkušenost.

H3: Většina respondentů je spokojena se svými komunikačními dovednostmi.

H4: Dovednost řešení konfliktů a vyjednávání je považována respondenty za méně využívanou, ale pro vlastní lektorskou profesi za velmi potřebnou.

H5: Největší počet respondentů cítí potřebu dále se rozvíjet a vzdělávat v dovednosti řešení konfliktů a vyjednávání.

3.2 Vymezení výzkumného souboru

V další etapě je třeba pečlivě vymežit a charakterizovat základní soubor neboli cílovou skupinu, především pro zjištění platnosti učiněných závěrů. Pro účely šetření poslouží nejlépe vymezení lektora sociálních dovedností následujícím způsobem:

Lektor sociálních dovedností je pedagogický pracovník, který se zabývá vzděláváním dospělých účastníků a současně pracuje v soukromé vzdělávací agentuře. Je především vzdělavatelem řídícím výukový proces v dalším vzdělávání a to v oblasti sociálních dovedností. Je tedy lektorem sociálních dovedností, který vede různé odborné kurzy, výcviky a tréninky zaměřené na asertivitu, vyjednávání, komunikaci, řešení konfliktů, kooperaci, empatii, vedení a řízení apod.

Pro ujasnění je vhodné současně definovat význam pojmu vzdělávací agentura:

Vzdělávací agentura je považována za soukromou firmu, která se primárně v podnikání zaměřuje na školení a výcviky dospělých a která organizuje otevřené kurzy přístupné běžné veřejnosti nebo kurzy realizované na zakázku jiné firmy.

Lektor, který se účastní uvedeného dotazníkového šetření, by měl splňovat tedy tři základní podmínky:

1. minimálně jednoletá praxe v lektorské profesi u dospělé populace,
2. poskytování školení, kurzů či výcviku v oblasti sociálních dovedností,
3. externí nebo interní pracovník v soukromé vzdělávací agentuře.

V rámci šetření bylo osloveno elektronickou formou celkem 195 lektorů. Oslovení probíhalo na základě osobních známostí, na jiné se podařilo vyhledat emailovou adresu prostřednictvím internetového vyhledávače. Konkrétním lektorů byl poté zaslán úvodní email s uvedeným odkazem na uložený dotazník.

3.3 Výběr výzkumné metody

Empirické šetření se realizovalo prostřednictvím elektronického dotazníku u lektorů, kteří vykonávají lektorskou profesi se zaměřením na sociální dovednosti. Nespornou výhodou této explorativní metody určené pro účely kvantitativního výzkumu je možnost zjišťovat vedle faktických informací také různé názory a postoje respondentů.

Na základě zvolených cílů dochází k formulaci otázek do tří pracovních okruhů, které kopírují dílčí cíle. Na prvním místě jde o zmapování motivace lektorů k lektorské profesi, dále zjištění přístupu lektorů ke vzdělávání a v neposlední řadě o schopnost sebereflexe v oblasti sociálních dovedností. Ke každému okruhu byla poté sestavena baterie nejen otevřených otázek s možností volné odpovědi, ale také uzavřených otázek parametrických (pro vyjádření hodnoty od jednoho pólu k druhému) i neparametrických (pro třídění do kategorií). Kombinace obou variant představuje pokus o zajištění objektivitu, neutrality i srozumitelnosti formulovaných položek. Různorodé otázky a odpovědi taktéž umožňují zajímavěji graficky sestavený dotazník zpracovat a přispět tak k jeho větší přitažlivosti.

Pro účely vyšší návratnosti byl dotazník tvořený 17-ti otázkami a úvodním dopisem určeným pro lektory vystaven v elektronické podobě na adrese <http://gertruda.net/dotaznik/index.php?sid=71896&newtest=Y&lang=cs>. K zajištění motivace respondentů k vyplňování byl minimalizován počet otázek, proto jakékoliv irelevantní položky byly z dotazníku vyjmuty. Uveřejněný dotazník byl připraven respondentům

okamžitě k dispozici, po jeho vyplnění a odeslání, které trvalo respondentům přibližně 20 minut, se výsledky ihned zobrazily v databázi, čímž bylo možné neustále sledovat průběh šetření. Dotazník zůstal vyvěšený na internetu po dobu 2 měsíců, aby respondenti měli dostatek času na odpověď. Přesto se prokázalo, že převažující většina vyplněných dotazníků byla zaslána do 14 dnů po jeho rozeslání.

3.4 Zhodnocení výsledků šetření

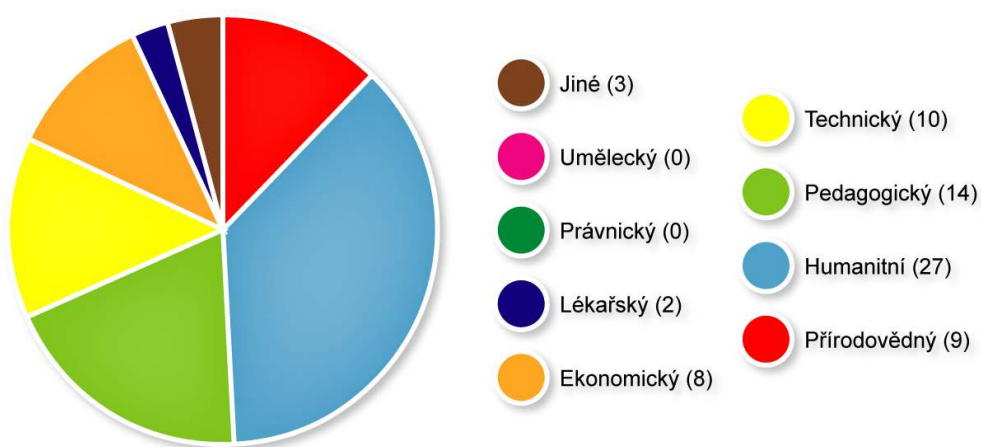
Z celkového počtu 195 oslovených lektorů se vrátilo 73 vyplněných dotazníků. Návratnost dotazníků tedy činila 37 %, což je poměrně uspokojivé a dostatečné. Jelikož email nebyl zaslán hromadně všem respondentům, lze se pouze domnívat, že poměrně vysoká návratnost byla zapříčiněna osobním oslovením (např. Vážený pane Nováku) a současně individuálním přístupem, který jsem zvolila. Jelikož však respondenti odpovídali na otázky v dotazníku anonymně, nebylo možné je v případě nejasností zpětně kontaktovat.

Nejprve je nutné zaměřit se na vyhodnocení kontaktních otázek (Otázka 1, 2 a 3), které slouží k popisu výzkumného souboru. Šetření se zúčastnilo 88 % vysokoškolsky vzdělaných respondentů, dále 8 % respondentů se středoškolským vzděláním, 4 % respondentů absolvovalo vyšší odborné vzdělání a žádný respondent neukončil studium pouze základním vzděláním. Ačkoliv k výkonu lektorské profese je legislativně dostačující pro vydání živnostenského listu středoškolské vzdělání, z výsledků vyplývá, že 92 % respondentů má vyšší vzdělání než středoškolské, což je pro lektorskou profesi pozitivní zpráva. Je možné se pouze domnívat, že vzdělávací agentury nejsou ochotné akceptovat nízké požadavky na vzdělání lektorů vycházející z legislativy, a proto se domáhají, aby lektori získali vyšší vzdělání než středoškolské, čímž přispívají ke zvyšování jejich kvalifikace.

Z šetření je patrná také široká variabilita vzdělávacích institucí, které poskytly respondentům vzdělání. 34 % respondentů absolvovalo humanitní vzdělání, kde se objevily takové obory, jako například psychologie, filozofie, sociologie, politologie či sociální práce. 26 % respondentů absolvovalo studium pedagogického zaměření (učitelství nebo trenérství) na různých typech škol. Následují technické školy (14 %), ekonomické (11 %), přírodovědné (10 %), lékařské (4 %) a jiné (1 %). Ve výzkumném vzorku se neobjevil ani jeden respondent s uměleckým, případně právnickým vzděláním. Mohlo by se očekávat, že lektori sociálních dovedností budou pocházet převážně z humanitních oborů, tedy vzdělávacích institucí

pedagogického a humanitního zaměření, což se tímto potvrdilo, jelikož celkem 60 % respondentů absolvovalo právě tento typ vzdělání. Zbývajících 40 % respondentů, nikoliv však zanedbatelný počet, získalo přírodovědné, lékařské či technické vzdělání. Díky možnosti uvést v poznámce instituci, která respondentům poskytla vzdělání, bylo zajímavým zjištěním, že 11 % respondentů absolvovalo více než dvě školy, z nichž alespoň jedna byla humanitního nebo pedagogického zaměření.

2. Jaký druh školy jste absolvoval/a?



V dotazníkovém šetření byla současně zjišťována délka praxe respondentů v oblasti lektorské profese. 46 % respondentů působí v lektorské profesi po dobu delší než 10 let, což svědčí o tom, že se podařilo oslovit zkušené lektory, kteří jsou dostatečně obeznámeni s lektorskou profesí a jejím prostředím. 22 % respondentů působí v oboru 6 – 10 let, podobně jako stejně početná skupina těch, kdo pracují jako lektori 1 – 3 roky (22 %). Zbýající počet respondentů (10 %) se věnuje lektorské činnosti 4 – 6 let. Žádný z oslovených účastníků nepracuje jako lektor po dobu kratší než 1 rok, tedy nejedná se o začínající lektory.

3.4.1 Ověření hypotéz

Součástí šetření je rovněž ověřit, tedy potvrdit, případně vyvrátit stanovené hypotézy.

H1: Největší počet respondentů přivedla k lektorské profesi pracovní zkušenost.

41 % respondentů uvádí, že impulzem k zahájení lektorské profese pro ně představovala práce, ovšem 46 % respondentů uvedlo jako prvotní motiv osobní zájem. Ačkoliv jsou oba stimuly ve skupině respondentů výrazně zastoupeny, osobní zájem přivedl k lektorské profesi o 5 % více respondentů než práce. Osobní zájem (46 %) tedy převažoval nad ostatními stimuly, následovaný prací (41 %), volnočasovými i mimoškolními aktivitami (4 %), školou (2 %) a rodinou (0 %). Pokud byla odpověď jiná (4 %), objevovaly se odpovědi jako peníze, případně kombinace osobního zájmu i práce. Zajímavé je rovněž zjištění, že téměř polovinu lektorů přivádí k lektorské profesi jak práce, tak i osobní zájem. Jelikož se však pracovní zkušenost umístila až na druhém místě, hypotéza se nám tímto nepotvrdila.

H2: Více než školní vzdělávání má vliv na rozvoj sociálních dovedností pracovní zkušenost.

55 % respondentů se domnívá, že formální studium má rozhodující (7 %) nebo částečný vliv (48 %) na rozvoj sociálních dovedností, zatímco pracovní zkušenost považují všichni respondenti (100 %) za rozhodující (74 %) nebo částečně vlivnou (26 %). Tato hypotéza se nám tímto potvrdila, neboť o 45 % více respondentů se domnívá, že pracovní zkušenost ovlivňuje rozvoj sociálních dovedností více než školní vzdělávání, tedy formální studium.

Lze se domnívat, že potvrzení hypotézy je způsobené charakterem vykonávaných činností, neboť v rámci profesních zkušeností je základem umět aplikovat teoretické poznatky do praxe, zatímco u formálního vzdělávání je často pozornost věnována zejména reprodukci poznatků a nikoliv praktickému zkoušení.

H3: Většina respondentů je spokojena se svými komunikačními dovednostmi.

52 % respondentů je se svými komunikačními dovednostmi velmi spokojených a 48 % respondentů částečně spokojených. Ani jeden z respondentů neuvedl, že je se svými komunikačními dovednostmi nespokojen. Jelikož žádný respondent nevyjádřil negativní odpověď na tuto otázku, hypotéza se nám tímto potvrdila.

Z celkových výsledků šetření vyplývá, že komunikační dovednosti jsou základním předpokladem ostatních dovedností. Nejenže respondenti vyslovili názor, že komunikační

dovednosti nejvíce potřebují, ale také nejvíce využívají ve své profesi v porovnání s ostatními sociálními dovednostmi.

H4: Dovednost řešení konfliktů je považována respondenty za méně využívanou, ale pro vlastní profesi za velmi potřebnou.

Na základě srovnání mezi využíváním a potřebností uvedené dovednosti řešení konfliktů a vyjednávání bylo předpokládáno, že respondenti umístí z hlediska potřebnosti dovednost řešení konfliktů a vyjednávání na přednější pozici než z hlediska jejího využití.

Na základě vypočítaného aritmetického průměru bylo stanoveno průměrné pořadí jednotlivých dovedností a současně zjišťováno, jaké sociální dovednosti respondenti potřebují k výkonu lektorské profese, tedy jaké by v ideálním případě měli mít, aby obstáli úspěšně na trhu práce. Za potřebné umístili respondenti na prvním místě komunikační dovednosti, na druhé pozici manažerské, další místo zaujímá empatie, poté kooperační dovednosti a na poslední pozici se nachází dovednost řešení konfliktů a vyjednávání.

Stejným způsobem jako v předešlé části byl spočítán aritmetický průměr a stanoveno průměrné pořadí jednotlivých dovedností. Zde ovšem nebylo zjišťování, jaké dovednosti respondenti potřebují, ale jaké využívají v realitě, tedy jaké ve skutečnosti aplikují ve své lektorské profesi. Na prvním místě se z hlediska využívání dovedností v lektorské realitě objevila komunikační dovednost, druhou pozici zaujímá manažerská dovednost, třetí empatie, poté kooperační dovednosti a na posledním místě je dovednost řešení konfliktů a vyjednávání.

Dovednost řešení konfliktů a vyjednávání zaujímá z hlediska její potřebnosti v praxi poslední pozici, tedy je možné ji označit za málo potřebnou. Z hlediska její využitelnosti se však umístila taktéž na posledním místě, proto nelze uvedenou hypotézu potvrdit, neboť je dovednost řešení konfliktů označená respondenty jak za málo využívanou, tak za málo potřebnou. V obou případech se ukázala shoda pořadí, jak z hlediska potřebnosti, tak i využití, čímž se uvedená hypotéza nepotvrdila.

H5: Největší počet respondentů cítí potřebu dále se rozvíjet a vzdělávat v dovednosti řešení konfliktů a vyjednávání.

Největší počet, tedy 27 % respondentů odpovědělo, že by na prvním místě ocenili možnost nejvíce se rozvíjet v dovednosti řešení konfliktů a vyjednávání, proto jsem se rozhodla navrhnout v následující kapitole teoreticko-metodický program zaměřený na rozvoj právě této dovednosti. Na základě vypočítaného aritmetického průměru a stanoveného průměrného pořadí bylo zjištěno, že respondenti pocítují největší potřebu vzdělávání v dovednosti řešení konfliktů a vyjednávání. Na druhém místě se nacházejí manažerské dovednosti, dále komunikační, poté kooperační dovednosti a nejmenší pozornost by respondenti věnovali rozvoji empatie (5 %). Jelikož však 27 % respondentů, tedy 20 jedinců označilo nejvíce na prvním místě právě dovednost řešení konfliktů a vyjednávání, hypotéza se tímto potvrdila.

Současně je zajímavé sledovat vztah dovednosti řešení konfliktů a vyjednávání k ostatním otázkám v dotazníku, kde bylo dosaženo netradičního závěru, a to že respondenti nejenže nepotřebují dovednost řešení konfliktů a vyjednávání, ani nemají příležitost ji využít, přesto si ji přeje nejvíce respondentů u sebe rozvíjet a zlepšovat. Lze očekávat, že vysoká osobní motivace a osobní zájem jsou důvodem, proč respondenti touží rozvíjet právě tuto dovednost. Tedy usilují spíše o osobní rozvoj než-li o její uplatnění v profesi.

3.4.2 Vyhodnocení jednotlivých otázek

V empirickém šetření se tedy hypotézy H2, H3, H5 potvrdily, ovšem hypotéza H1 a H4 byla vyvrácena. V následující části je možné přistoupit k vyhodnocení zabývajících otázek. Otázky 1, 2, 3 slouží k popisu vzorku, kterému byla věnována pozornost již v úvodní části zabývajících se vyhodnocením dotazníku. Některé výsledky jsou prezentovány u výše uvedených hypotéz, celkové zhodnocení zbývajících otázek je však představeno v následující části.

Otázka 4: Co Vás přivedlo k lektorské práci?

46 % respondentů, tedy největší počet lektorů, přivedl k lektorské činnosti osobní zájem, ovšem ve velmi těsném odstupu následovala práce (41 %), proto můžeme potvrdit, že oba předešlé motivy představují nejvýraznější impulsy k zahájení profesní dráhy lektora. Volnočasové, mimoškolní aktivity jsou zastoupeny v 5 %, jiné ve 4 % a škola se vyskytovala pouze u 2 % respondentů. V možnosti jiné se objevila kombinace osobního zájmu a práce, čímž se nám potvrdilo, že právě tyto dvě proměnné představují zásadní význam. U jiné

možnosti jsme se také setkali s tím, že peněžní stimulace může zapříčinit vstup lektora do lektorské profese.

Otázka 5: Co bylo pro Vás prvním impulsem, že jste začal/a pracovat jako lektor/ka sociálních dovedností?

Zde byla zaznamenána jistá podobnost odpovědí jako u předešlé otázky. Pro ujasnění bylo snahou formulovat otevřené otázky ke zjištění podrobnějších informací o respondentech. Současně je třeba si uvědomit, že vyhodnocení tohoto typu otázek je značně komplikované a nelze ho příliš objektivizovat.

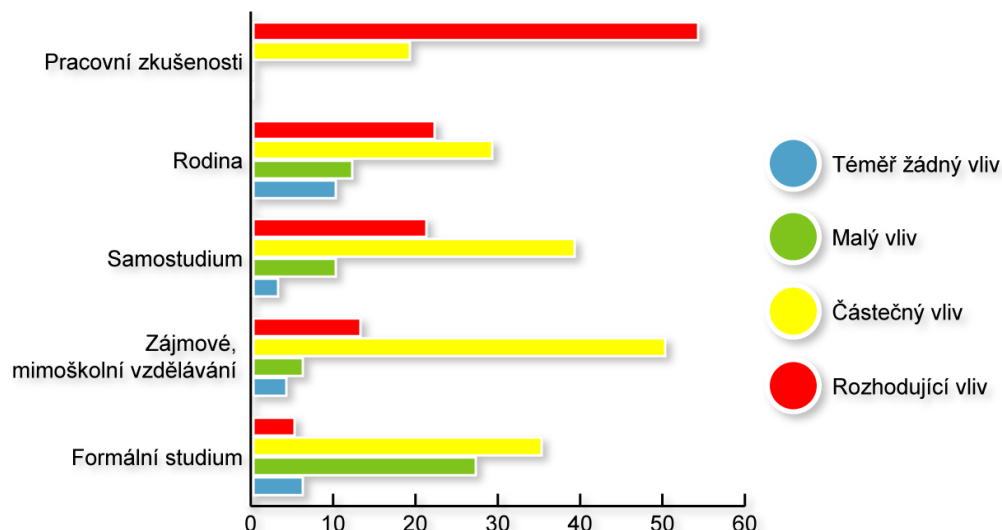
Nejčastější příčinou k zahájení lektorské dráhy v oblasti sociálních dovedností byla práce, respektive její charakteristika, náplň či povinnosti spojené s výkonem profese. Mezi odpovědmi se nacházela možnost nabídky pracoviště, kolegy, povinnosti vyplývající z charakteru pracovní pozice, pracovní příležitost, kontakt s lektory či záskok za kolegu. Jiným motivem k zahájení lektorské dráhy v oblasti sociálních dovedností představovala pro lektory osobní motivace. Příčinou byla snaha o seberealizaci, touha pomáhat druhým a předávat poznatky ostatním. Zajímavým zjištěním také bylo, že pro některé respondenty bylo důvodem vyplnit mezery na trhu a pokrýt stranu poptávky. Jinými důsledky byla škola a její formální studium, ojediněle mimopracovní aktivity, změna legislativních předpisů, finanční motivace či možnost časové flexibility práce.

Otázka 6: Uveďte podle Vašeho názoru, jaký vliv mají uvedené možnosti na rozvoj sociálních dovedností?

Z výsledků vyplývá, že nejvýraznější vliv má na rozvoj sociálních dovedností pracovní zkušenost, což se potvrdilo již u hypotézy H1. Všichni respondenti označili pracovní zkušenosti za rozhodující (74 %) nebo částečně vlivnou (26 %). Druhé místo z hlediska vlivu zaujímá zájmové, mimoškolní vzdělávání, které považuje 18 % respondentů za rozhodující a 68 % respondentů za částečně vlivné. V těsném závěsu se umístilo samostudium, které má rozhodující vliv u 29 % respondentů a částečný vliv u 53 % dotazovaných. Rodinu uvedlo 30 % respondentů za rozhodující a 40 % za částečně vlivnou. Nejméně ovlivňuje rozvoj sociálních dovedností podle názoru respondentů formální studium. Pouze 7 % respondentů považuje formální studium za velmi vlivné a 48 % za částečně vlivné. Přestože nadpoloviční

většina (55 %) respondentů uvedla, že formální studium má rozhodující nebo částečný vliv na rozvoj sociálních dovedností, 45 % respondentů odpovědělo, že formální studium má malý (37 %) nebo téměř žádný vliv (8 %), proto lze usuzovat, že vliv formálního studia je nejvíce diskutabilní na rozvoj sociálních dovedností.

6. Uveďte podle Vašeho názoru, jaký vliv mají níže uvedené možnosti na rozvoj sociálních dovedností?



Otázka 7: Co Vás motivuje k tomu, abyste se jako lektor/ka dále vzdělával/a?

67 % respondentů motivuje k dalšímu vzdělání snahy o osobní rozvoj a 17 % respondentů snaha o zlepšení si možnosti pracovního uplatnění. 7 % dotazovaných je ovlivněno podnětem lidí z okolí a pouze 2 % motivuje k dalšímu vzdělávání vyhlídky na lepší finanční ohodnocení. Je zajímavé, že v žádném případě se nejednalo o požadavek zaměstnavatele, což by se dalo očekávat. V jiných odpovědích (7 %) se objevila touha předávat zkušenosti, vést lépe kurzy a reagovat na aktuální potřeby účastníků, osobní zájem, ale také kombinace více výše uvedených možností.

Otázka 8: Jaké možnosti sebevzdělání Vy osobně preferujete?

Velmi často (48 %) nebo často (45 %) se ve výpovědích objevovala možnost sebevzdělání za základě odborné literatury, pouze 7 % užívá odbornou literaturu zřídka. Druhou nejčastější

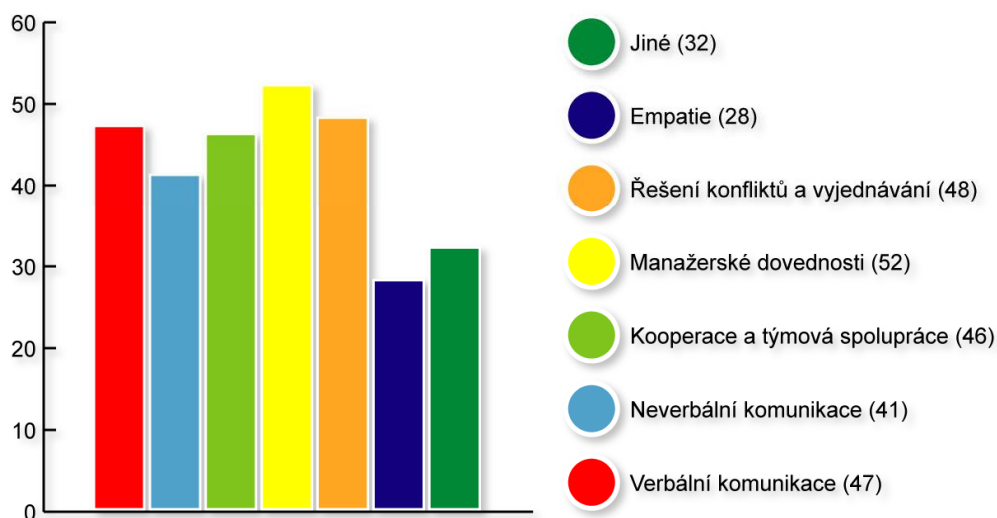
variantou se staly internetové zdroje, které využívá velmi často (33 %) nebo často (41 %) 54 respondentů. Zbývajících 26 % respondentů používá internetové zdroje pouze zřídka. Na třetím místě se z hlediska preferencí nachází rada kolegy nebo odborníka, kterou 27 % respondentů využívá velmi často, 44 % často, naopak 29 % využívá této možnosti zřídka. Čtvrtou pozici zaujímá účast na kurzu, výcviku, tréninku či školení, kde 23 % respondentů preferuje tuto možnost velmi často, 48 % často, 27 % respondentů zřídka, ale současně také 2 % respondentů nikdy. Poslední umístění získala účast na konferencích, kterou preferuje 10 % respondentů velmi často a 28 % respondentů často. Současně je však velké množství těch, kteří se účastní konferencí zřídka (52 %) nebo nikdy (10 %).

Otázka 9: Který kurz, trénink či výcvik sociálních dovedností jste již absolvoval/a jako účastník/účastnice?

Respondenti mohli označit u této otázky všechny možné kurzy, na kterých jako účastníci participovali. Přestože jsou výsledky poměrně vyrovnané, nejvíce respondentů navštívilo kurz manažerských dovedností (71 %), dále řešení konfliktů a vyjednávání (67 %), kurz verbální komunikace (64 %) následovaný kurzem kooperace a týmové spolupráce (63 %). Dále se ve výpovědích vyskytl také kurz neverbální komunikace (56 %) a nejméně respondentů navštěvovalo kurz empatie (38 %).

Zároveň 44 % respondentů uvedlo, že se zúčastnilo jiných kurzů, než které byly uvedeny v nabídce. Nejčastěji se jednalo o kurzy spojené s prezentačními či obchodními dovednostmi, koučováním, prevencí vyhoření, videotréninkem interakcí, projektovým řízením, neurolingvistickým programováním, time-managementem, mediací, kurzy týkající se zvládnutí stresu, lektorských dovedností, asertivity, sebeorganizace a seberegulace nebo interkulturality. 6 respondentů současně uvedlo, že se zúčastnilo již nějakého dlouhodobého sociálně-psychologického či psychoterapeutického výcviku.

9. Který kurz, trénink či výcvik sociálních dovedností jste již absolvoval/a jako účastník/účastnice?



Otázka 10: Co by se na kurzu, výcviku či školení dalo zlepšit?

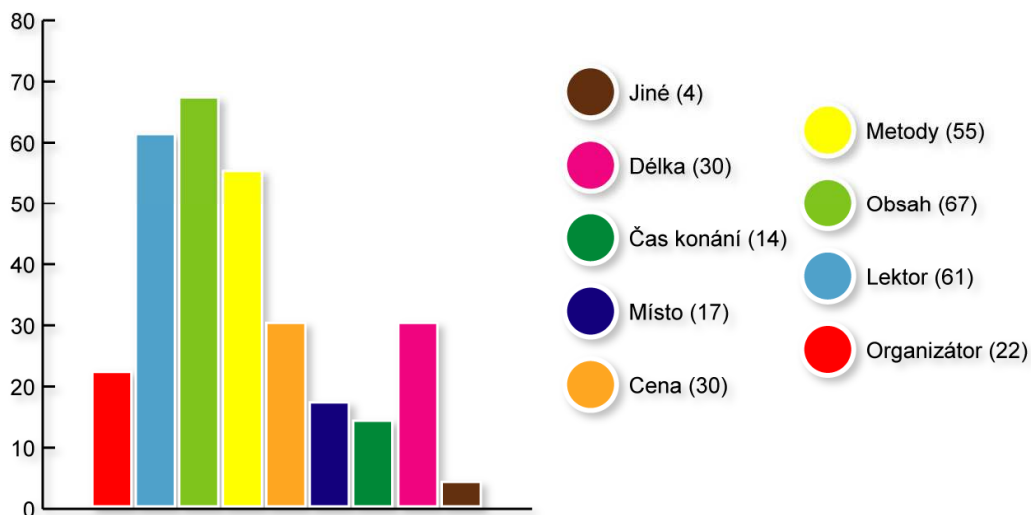
Z celkového počtu 73 respondentů zůstalo 15 % odpovědí nezodpovězených. Ve zbývajících reakcích se objevovaly různé náměty na zlepšení. Respondenti se domnívají, že kurzy je možné zkvalitnit na základě intenzivního zapojení účastníků prostřednictvím aktivizujících metod doplněných četnými příklady z praxe (odpověď se opakovala u 22 respondentů), větším zaměřením na potřeby účastníků (odpovědělo 6 respondentů), dostatečnou připraveností kurzu, lepším promyšlením cílů, častějším použitím vhodných pomůcek, přesnější domluvu mezi účastníky a organizátory, zkrácením dlouhých úvodů, poskytováním pravidelné zpětné vazby, nabízením lepších metodických materiálů ke kurzu, případně propojením teorie s praxí.

Otázka 11: Jaká kritéria jsou podle Vás důležitá pro výběr kurzu?

U této otázky bylo opět možné označit více možností odpovědí. V konečném výsledku se zjistilo, že nejdůležitějším požadavkem pro výběr kurzu je na prvním místě obsah kurzu u 92 % respondentů. U 84 % respondentů je klíčovým kritériem osobnost lektora, proto je důležité, aby lektor byl ochoten pracovat na vlastním sebezdokonalování. Pro 75 % respondentů jsou zásadní metody kurzu a pro 40 % respondentů cena kurzu, stejně tak je i

hodnocena jeho délka. Ostatní kritéria, jako je organizátor kurzu, místo konání kurzu a čas kurzu, jsou považována spíše za okrajová kritéria, která nemají na kvalitu kurzu zásadní vliv.

11. Jaká kritéria jsou podle Vás důležitá pro výběr kurzu?



Otázka 12: Jak jste spokojen s nabídkou školení, výcviků, kurzů či tréninků určených pro lektory/lektorky?

Z celkového počtu 73 respondentů zůstalo 8 % bez odpovědi, v ostatních případech však převažovala spíše pozitivní odezva na nabídku kurzů (47 %). Někteří respondenti jsou velmi spokojeni nebo spíše spokojeni s nabídkou na trhu, oceňují zejména její pestrost, kvantitu a variabilitu. Ostatní respondenti jsou spíše nespokojeni (29 %), především se domnívají, že kurzům chybí návaznost, případně kritizují lektory za to, že nepocházejí z praxe a jsou spíše teoreticky vybavení. Mnozí respondenti jsou nespokojeni s lektorem, nevhodným časem, cenou či místem konání kurzu. Často je také vytýkána kurzům jejich nedostatečná kvalita. Zbývajících počet respondentů (24 %) se o nabídku příliš nezajímá z časových důvodů nebo se kurzů neúčastní.

Otázka 13: Seřad'te uvedené dovednosti podle toho, jaké potřebujete v praxi.

Na základě vypočítaného aritmetického průměru bylo stanoveno průměrné pořadí jednotlivých dovedností a zkoumáno, jaké sociální dovednosti respondenti potřebují k výkonu lektorské profese, tedy jaké by v ideálním případě měli mít, aby obstáli úspěšně na trhu práce. Na prvním místě z hlediska potřeby se umístily komunikační dovednosti (aritmetický průměr pozice je 1,35), na druhém místě manažerské (2,8), dále empatie (3,15), poté kooperační dovednosti (3,52) a na posledním místě dovednost řešení konfliktů a vyjednávání (3,95).

Otázka 14: Seřad'te uvedené sociální dovednosti podle toho, jaké v praxi používáte.

Stejným způsobem jako v předešlé otázce je možné vypočítat aritmetický průměr a stanovit průměrné pořadí jednotlivých sociálních dovedností. Zde ovšem není zjišťováno, jaké dovednosti respondenti potřebují, ale jaké využívají v realitě, tedy jaké ve skutečnosti aplikují ve své lektorské profesi. Na prvním místě se z hlediska používání dovedností v lektorské realitě objevily komunikační dovednosti (aritmetický průměr pozice je 1,37), druhou pozici zaujala manažerská dovednost (3), třetí empatie (3,08), poté kooperační dovednosti (3,64) a na posledním místě dovednost řešení konfliktů a vyjednávání (3,79).

Otázka 15: Vlastní sociální dovednosti jsem získal/a v rámci:

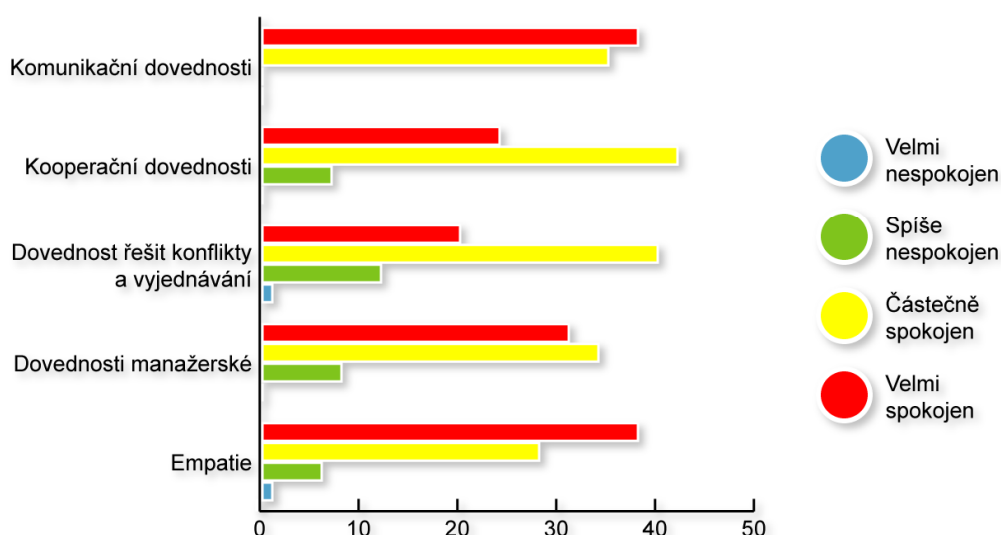
V této uzavřené otázce bylo možné vybrat libovolné množství odpovědí. 93 % respondentů si osvojilo sociální dovednosti díky pracovním zkušenostem, 85 % respondentů si volí cestu samostudia, tedy sebevzdělání, zatímco 44 % respondentů získalo sociální dovednosti v rámci studia na škole. Zbývajících 40 % využilo různých volnočasových a mimoškolních aktivit a 38 % respondentů ovlivnila rodina. 14% respondentů si zvolilo na tuto otázku odpověď jiné, kde se objevovala nejčastěji konfrontace v různých běžných životních situacích. Někteří respondenti uvedli, že sociální dovednosti představují dar, tedy jedná se o otázku charismatu člověka a jeho nadání.

Otázka 16: Zaškrtněte u každé položky, jak jste spokojen/a s Vašimi dosavadními sociálními dovednostmi?

Jelikož jsme zvolili u této otázky sebehodnocení lektorů, může být evaluace vnímána subjektivně, proto je třeba brát výsledky s jistým nadhledem. Z hlediska komunikačních

dovedností vyjádřilo 100 % respondentů spokojenost s touto dovedností, z toho 52 % bylo velmi spokojených a 48 % pouze částečně. S kooperačními dovednostmi se cítí velmi spokojeno 33 % respondentů, 57 % respondentů je částečně spokojeno a 10 % je spíše nespokojeno. 27 % respondentů uvádí, že je velmi spokojeno s dovedností řešení konfliktů a vyjednávání. Ostatních 55 % je částečně spokojeno, 16 % spíše nespokojeno a existuje dokonce 2 % velmi nespokojených. S manažerskými dovednostmi je 42 % respondentů velmi spokojených, 47 % částečně spokojených a 11 % spíše nespokojených. V oblasti empatie se nachází 52 % velmi spokojených, 38 % částečně spokojených, 8 % spíše nespokojených a 2 % velmi nespokojených respondentů. Celkově je možné tvrdit, že nejvíce spokojených respondentů (100%) je v komunikačních dovednostech, zatímco nejméně spokojených se nachází v dovednosti řešení konfliktů a vyjednávání (18 %).

16. Zaškrtněte u každé položky, jak jste spokojen/a s Vašimi dosavadními sociálními dovednostmi?

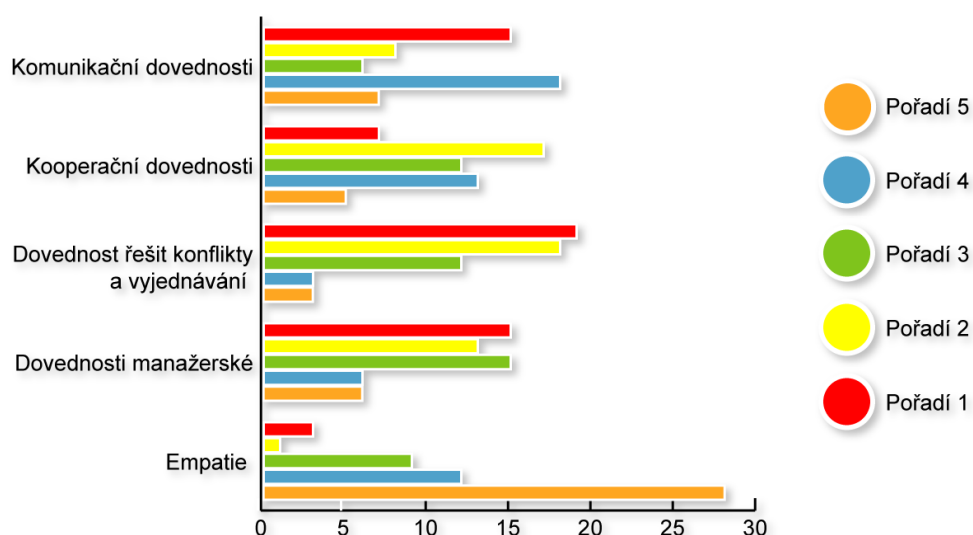


Otázka 17: Uved'te, v jakých sociálních dovednostech byste se chtěl/a rozvíjet a dále vzdělávat?

I zde byl využit aritmetický průměr a stanoveno průměrné pořadí jednotlivých dovedností. Na prvním místě uvedli respondenti potřebu vzdělávat se a dále rozvíjet v dovednosti řešení konfliktů a vyjednávání (aritmetický průměr je 2,14), na druhé pozici se umístily manažerské

dovednosti (2,50), na následující příčce komunikační dovednosti (2,78), poté kooperační dovednosti (2,85) a na posledním místě dovednost empatie (4,1).

17. Uveďte, v jakých sociálních dovednostech byste se chtěl/a rozvíjet a dále vzdělávat?



3.4.3 Závěr

V rámci empirického šetření bylo dosaženo zajímavých zjištění, které umožňují více pochopit názory, postoje, ale také osobnost lektorů sociálních dovedností. Snahou bylo využít cenné připomínky a poznatky lektorů na danou problematiku, a tím přispět ke zlepšení různých aspektů a zvýšení celkové úrovně lektorské profese. Příslušné podněty byly zohledněny zejména při tvorbě programu zaměřeného na rozvoj vybrané sociální dovednosti.

Z výzkumu jednoznačně vyplynulo, že pracovní zkušenosti a osobní zájem představují proměnné, které se nevýrazněji podílejí na formování sociálních dovedností, současně však představují faktory motivující lektory k výkonu vlastní lektorské profese. Pracovním zkušenostem tedy společně s osobnostním zaměřením přikládají respondenti největší váhu a ostatní vlivy se zdají být spíše okrajové.

Ve výsledcích se současně potvrdilo, že největší počet respondentů cítí zásadní potřebu vzdělávání se v dovednosti řešení konfliktů a vyjednávání, ačkoliv dotazovaní překvapivě uvádějí, že tuto dovednost spíše nepotřebují v lektorské praxi, ani ji příliš často nevyužívají.

Dalším zajímavým zjištěním je to, že nadpoloviční většina respondentů se již nějakého kurzu zaměřeného na rozvoj dovednosti řešení konfliktů a vyjednávání zúčastnila, přesvědčení o jejím dalším rozvoji však nadále přetrvává. Důvodem je pravděpodobně nízká efektivita kurzů, které respondenti již navštívili, nebo charakter této sociální dovednosti, která se jeví jako nejvíce komplexní a předpokládá rozvinuté i ostatní dovednosti. Proto jsem se rozhodla vytvořit návrh takového vzdělávacího programu, který by přispěl ke zvyšování sociální kompetence lektorů v dovednosti řešení konfliktů a vyjednávání.

Přestože se podařilo oslovit poměrně velké množství lektorů sociálních dovedností, je třeba považovat získané výsledky za orientační. Empirická sonda však může představovat inspirativní pohled, který lze na základě důkladnějšího zkoumání dále rozvíjet.

TEORETICKO-METODICKÁ ČÁST

4 Možnosti rozvíjení sociálních dovedností

Sociální dovednosti získáváme a rozvíjíme v průběhu celého života. Upevňujeme je vlastní zkušeností, pozorováním druhých, jak se chovají a jednají, jak se chováme my osobně a následně získané informace třídíme a vyhodnocujeme. Konfrontací s různými životními situacemi si uvědomujeme, jak sociální dovednosti efektivně využíváme a máme příležitost se ze získaných zkušeností poučit.

Sociální dovednosti se lze do určité míry naučit přirozeným participováním na rodinném a společenském životě. Jinou možností představuje cílená psychoterapie nebo účast na kurzu specializovaném pro rozvoj osobnosti. Rozvíjení sociálních dovedností tedy vyžaduje značný podíl výcviku, opakování a použití v různých situacích. Závisí také na tom, do jaké míry dokáže jedinec nově získané sociální dovednosti interiorizovat, tedy přijmout za své. Díky výcviku sociálních dovedností získáváme příležitost vyzkoušet si mnohé situace „nanečisto“, čímž se zvyšuje pravděpodobnost vhodného použití v budoucnu. Adekvátní využití vlastních sociálních dovedností pomáhá předcházet nedorozuměním a případným, často zbytečným, rozporům.

V jakémkoliv programu nácviku sociálních dovedností je užitečným východiskem vyzvat lidi, aby ohodnotili úroveň své současné společenské zdatnosti. Dokud si totiž lidé neuvědomí, že v současnosti nejsou v něčem příliš úspěšní, nebývají dostatečně motivováni se tomu učit (Fontana, 2003). Prostřednictvím pravidelné reflexe vlastních sociálních dovedností je možné si uvědomit, které dovednosti zvládáme a jaké je potřeba ještě dále rozvíjet. Jejich potřebnost svědčí o tom, že rozvinuté sociální dovednosti přispívají k vytváření kvalitních mezilidských vztahů.

Sociální dovednosti lze rozvíjet a formovat v procesu sociálního učení charakterizovaného jako „učení uskutečňované v sociálních situacích a v interakci s jinými lidmi“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 272). Realizuje se tedy v různých podmínkách a situacích. Především se jedná o získávání nových zkušeností v mezilidských interakcích a zároveň jde o uplatnění těchto zkušeností v různorodých sociálních situacích.

V procesu sociálního učení je utvářena osobnost jedince. Ten se učí porozumět sociálním normám platným v dané společnosti, ale také se seznamuje s jednotlivými sociálními rolemi. Jak uvádí Hartl (1999, s. 84): „Sociální učení člověka patří k nejvyššímu typu lidského učení, které se vyvíjí od spontánního učení ve skupině až k cílevědomému osvojování hodnot a postojů“. Z výše uvedeného vyplývá, že k sociálnímu učení může docházet samovolně, ale také cíleně.

Sociální učení může nabývat různých podob, avšak mezi významné formy, které nám usnadňují žít spolu s druhými a spolupracovat s nimi, patří podle Vališové (2002):

- Učení sociálním posilováním (zpevňováním) – funguje na principu odměn a trestů, které poskytuje jedinci druhý jedinec či sociální skupina. Pokud se jedinec chová a jedná v souladu se společenskou normou nebo zvyklostí, pak odměna, která může být v podobě pochvaly, sociálního přijetí, projevu sympatie či úcty, přispívá k posílení tohoto žádoucího chování a jednání. Účinek trestu má ve většině případů opačný účinek. Zde hraje roli zejména schopnost autoregulace jedince.
- Napodobování – je založené na osvojování si způsobů chování druhých lidí, které představují vzor. Může se jednat o nápodobu řeči, myšlenek, postojů, prožitků či vnějšího chování. Jedinec zde záměrně přejímá způsob života zvoleného vzoru.
- Observační (zástupné) učení – vychází z principu sociálního odměňování či trestání, ale v této formě si jedinec osvojuje způsoby chování, za které je zpravidla sociálně odměňován jeho model.
- Učení sociální anticipací – spočívá v osvojování si určitého způsobu chování za účelem snahy splnit očekávání druhého, který je pro jedince významný.
- Identifikace – představuje vyšší formu napodobování, kde jedinec využívá sebeřízení ve snaze podobat se vzoru, nikoliv v úsilí dosáhnout vnější odměny.

Výše uvedené formy sociálního učení přispívají k rozvoji sociálních dovedností, jinou možnost představuje podle Švece (1998) sociálně-psychologický výcvik. Přestože existuje v různých variantách, má většinou následující charakteristické znaky:

- je založený na řešení simulovaných nebo reálných (pracovních, životních nebo ve skupině vzniklých) sociálních situací,
- staví na situaci „zde a nyní“ (tj. ve skupině) a na jejím prožitku,

- využívá sebereflexe účastníků a poskytuje jim konstruktivní zpětnou vazbu o jejich sociálním chování,
- vede k vytváření a rozvíjení sociálních dovedností a zkušeností,
- může být využit také ke změně sociálních dovedností, resp. způsobu sociálního chování (způsobů řešení sociálních situací).

Sociálně-psychologický výcvik nabízí podněty k rozvoji sociálních dovedností prostřednictvím zamyšlení se nad sebou samým, svým okolím, minulostí, současností, ale i budoucností. Rovněž směřuje k převzetí zodpovědnosti za vlastní jednání a vede ke zvýšení sociální kompetence.

Pro úspěšné formování osobnosti jedince je však třeba dodržovat určité zásady:

- respektovat a podporovat jedinečnost každého účastníka,
- dodržovat optimistickou, pozitivní orientaci a postoj,
- podněcovat k nahlížení známých věcí z nových perspektiv,
- probudit a udržet zájem účastníků na základě tvořivosti a fantazie,
- chránit soukromí každého jedince,
- prohloubit a zcitlivět sociální učení (Hermochová, 1991).

K dobrému průběhu sociálně-psychologického výcviku musí být promyšleny konkrétní podmínky výcviku. Podle Komárkové, Slaměníka, Výrosta (2001) je třeba zvážit tři následující roviny:

1. Časový harmonogram sociálně-psychologického výcviku – Je třeba se rozhodnout o hodinové dotaci výcviku. Pokud výcvik potrvá přibližně 12 hodin, jedná se spíše o poskytnutí ukázky. Výraznější výsledky lze většinou sledovat u výcviku v délce více než 30 hodin. Současně je vhodné si ujasnit, jestli zvolíme variantu kratších pravidelných setkání nebo vícedenní výcvikové bloky. Návrh se doporučuje zkonkretizovat s výcvikovou skupinou na základě obecných organizačních možností.
2. Organizační a materiální zázemí – Dostatečně včas je potřeba zajistit prostory určené ke konání výcviku, potřebné pomůcky, ubytování, hygienické podmínky a dopravu.
3. Sociální podmínky – Vytvořit atmosféru důvěry představuje klíčovou podmínku úspěšného rozvoje sociálních dovedností. Během výcviku je třeba podněcovat

účastníky k aktivitě, podporovat jejich sebedůvěru, dále respektovat individualitu každého, ale také vytvořit prostor pro otevřenou a autentickou komunikaci.

Rozvíjet sociální dovednosti pomocí sociálního učení nebo sociálně-psychologického výcviku představuje pouze dvě možné cesty, kterými se lze vydat. Je třeba však upozornit, že výčet není kompletní a závisí pouze na našich preferencích, který přístup pro rozvoj sociálních dovedností zvolíme. Mimo jiné existují různé odborné kurzy a školení poskytované převážně soukromými subjekty v ziskovém i neziskovém sektoru. Z rozsáhlé nabídky si v roli klienta můžeme vybrat takový kurz, který nejlépe odpovídá našim kritériím.

4.1 Vzdělávání lektorů jako součást profesní přípravy

Jelikož v ČR nejsou legislativními normami ani předpisy vymezeny požadavky na přípravu lektora, zahájení lektorské dráhy je velmi jednoduché. Jak uvádí Veleta (2007, s. 5): „Stát při vydávání živnostenského listu na lektorské práce nevyžaduje od zájemců potvrzení o dosaženém vzdělání“.

Lektorskou profesi je tedy možné vykonávat pouze na základě vystaveného živnostenského oprávnění (zákon 455/1991 Sb., § 25), kde je dostačující, když lektor splní všeobecné podmínky, tedy dosažení věku 18 let, dále musí být způsobilý k právním úkonům a bezúhonný. Protože lektorská profese patří k živnostem volným, nevyžaduje se od lektorů prokázání odborné ani jiné způsobilosti. Tím, že nejsou stanoveny požadavky na lektora v oblasti vzdělání, situace se dosti komplikuje. V konečném důsledku může totiž lektorskou profesi vykonávat téměř každý, kdo projeví zájem.

Přestože oblast dalšího vzdělávání lektorů není dostatečně legislativně ošetřena, objevují se alespoň určité pokusy situaci zlepšit. Částečnou změnu způsobilo schválení zákona o pedagogických pracovnících (zákon 563/2004 Sb.) platný od roku 2005. Přestože v zákoně nevystupuje lektor jako přímý pedagogický pracovník, Akreditační komise v rámci Akreditace vzdělávacího programu posuzuje odborné předpoklady lektorů pro vzdělávání dospělých pedagogických pracovníků.

Zajímavou změnu přivádí také zavedení zákona o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání (zákon 179/2006 Sb.) platný od roku 2007. Zákonem se zavádí pojem úplné

kvalifikace jako kvalifikace samostatně uplatnitelné na trhu práce. Dílčí kvalifikace, která je součástí kvalifikace úplné, vychází z požadavků zaměstnavatelů, kteří často nevyžadují po zaměstnancích dosažený stupeň vzdělání v podobě výučního listu nebo maturitní zkoušky, ale pro danou pracovní pozici je dostačující, když zaměstnanec zvládá některé pracovní činnosti potřebné pro dané povolání. Současně právní norma zavádí jednotný, srozumitelný a objektivní způsob ověřování a uznávání dovedností a vědomostí jedince bez ohledu na to, jakým způsobem je získal, ať již studiem či praxí.

Kromě výše uvedených zákonů ovlivňuje lektorskou profesi dále Zákoník práce (č. 262/2006 Sb.), Školský zákon (č. 561/2004 Sb.) a Vysokoškolský zákon (č. 111/1998 Sb.).

Z důvodů právní nejednotnosti, požadavky kladené na lektory jsou ve většině případů stanoveny jednotlivými vzdělávacími společnostmi a institucemi individuálně. Jelikož pracovní trh funguje na principu nabídky a poptávky, kvalita lektorské práce závisí na vztahu klienta a dodavatele. Když nebude klient s lektory spokojen, obrátí se příště na jiné dodavatele. Tím je dodavatel přinucen, aby příště věnoval více pozornosti kvalitě lektorské práce. Jedná se tedy o vzájemné spolupůsobení třech subjektů, které ovlivňují realizaci výukového procesu. Na jedné straně stojí organizátor jako dodavatel, dále klient jako účastník a lektor jako realizátor výukového procesu. Úkolem organizátora je poskytnout účastníkům informace o kurzu a nést zodpovědnost za jeho celkový průběh. Naopak pro lektory plní funkci partnera a pomocníka. Lektor jako druhý subjekt řídí výukový proces a ve vztahu k účastníkům zaujímá partnerský vztah fungující na principu vzájemného obohacování. Posledním subjektem je účastník, který vstupuje do interakce jak s lektorem, tak i organizátorem. Spokojenost účastníka jako zákazníka by měla být lektorem a organizátorem považována za zásadní prioritu.

Potřebnost systematicky vzdělávat lektory vychází z principů celoživotního vzdělávání a celoživotního učení. Problémem ovšem je, že v ČR nebyl zatím vypracován komplexní vzdělávací systém lektorů dospělých.

A tak většina z nich využívá intuici, učí se z vlastní praxe, kopíruje pracovní metody od českých a zahraničních kolegů a přitom obvykle nemá mnoho příležitostí sdílet své profesionální zkušenosti. Výjimkou jsou v tomto ohledu některá sdružení a jejich programy a

projekty (např. Dokážu to?), v jejichž rámci je systematicky vytvářena a rozvíjena vlastní síť lektorů, obvykle učitelů (lektorů) z praxe (Lazarová, 2006).

Na přípravě lektorů dospělých se podílejí různorodé vzdělávací subjekty, které poskytují vzdělávací služby. Zorientovat se v této spletné nabídce bývá ovšem velmi obtížné, protože není transparentní ani jednotná.

Například podle Palána (2002) vzdělávací subjekty vzdělávání dospělých mohou být ziskové i neziskové, školské i mimoškolské, státní i soukromé, mohou se zabývat vzděláváním různých stupňů, v různých formách, jejich působnost může být celoplošná, místní, regionální atd. Z výčtu nabízených možností je zřejmé, že zájem podílet se na vzdělávání dospělých je velký.

V přípravě lektorů dospělých se odráží aktuální vzdělávací potřeby společnosti. V zásadě se v ČR rozvíjí tyto typy vzdělávací činnosti:

- Kombinované vzdělávání – probíhá na vysokých školách v podobě pregraduálního a graduálního stupně kvalifikačního vzdělávání. Cílem je dosáhnout určitého stupně školního vzdělávání formou dlouhodobějšího systematicky uspořádaného učebního procesu. Je zde jasně vymezen podíl všeobecné a odborné složky vzdělávání.
- Odborný výcvik – se zaměřuje na rozvoj dovedností fungující na principu učení se akcí neboli zkušenostním učením. Je často spojován s technikami individuálního vedení (koučování) a s týmově orientovaným výcvikem praktických dovedností. Využívají se zejména interaktivní a participativní techniky, které mají vyvolat tvůrčí aktivitu účastníků. Rozvoj dovedností je založen na přeměně odborných znalostí a zkušeností do praktických dovedností.
- Další odborné vzdělávání – představuje systém krátkodobějších studijních forem, například kurzů, seminářů a školeních. Je realizováno formou přímé výuky a poskytuje úzce specializované odborné vzdělávání. Většinou odráží aktuální potřeby praxe daného odborného zaměření.
- Distanční vzdělávání – je založeno na principu otevřeného vzdělávání ve smyslu individuální adaptability odborného programu vzdělávání a kompatibility získaných kvalifikací a kvalifikačních standardů. Otevřené učení se kombinuje s technikami přímé výuky tváří v tvář a technikami individuálního studia (Mužik, 2005b).

Odlišné pojetí dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, kam patří také kategorie lektor, poskytuje Kohnová (2004), která vymezuje tento pojem jako dlouhodobý institucionálně koordinovaný proces odvíjející se v průběhu celé učitelovy (lektorovi) profesionální dráhy, kdy se učitelé (lektori) vzdělávají pod dohledem osob (školitelů). Po celou tuto dobu jsou rozvíjeny nejen profesní, ale také osobnostní kompetence učitele (lektora).

Kohnová (2001) dále rozlišuje dva základní směry dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků následovně:

1. Kvalifikační vzdělávání – představuje postgraduální vzdělávání, které vede k získání kvalifikace, doplnění a rozšíření vzdělání nebo k získání specializace. Ke kvalifikačnímu vzdělávání patří také rekvalifikační studium a normativní kurzy a školení. Je realizované formou rozšiřujícího, specializačního, funkčního a rozdílového studia.
2. Průběžné další vzdělávání – je realizované prostřednictvím různých přednášek, seminářů, kurzů, letních škol nebo dílen.

Podle Janouškové (In Klíčové, 2006) probíhá vzdělávání andragogů (vzdělavatelů dospělých) jednak na základě pregraduálního vzdělávání v podobě bakalářského a magisterského studia. Jinou možností je postgraduální vzdělávání poskytované jako doktorandské studium. Následuje profesní vzdělávání andragogů (vzdělavatelů dospělých) realizované v podobě kurzů a různých školeních a poslední variantu představuje vzdělávání v průběhu práce a pracovních zkušenostech. Zde jsou poprvé zařazeny pracovní zkušenosti jako složky podílející se na utváření kompetencí lektora.

Lazarová (2006) vytváří pro změnu dělení vzdělávacích akcí do šesti následujících kategorií - přednáška, školení, seminář, kurz, výcvik a dílna. U přednášky a školení se zpravidla jedná o krátkodobé a jednorázové předávání informací o tématu. Vzdělávací aktivita zůstává převážně v rukou lektora. Forma semináře se užívá převážně na vysokoškolské půdě a obvykle jsou účastníci zapojeni do diskuze, ve které probíhá výměna zkušeností, cvičení a týmová práce. Kurz bývá pojímán nejednotně od jednorázové po dlouhodobou akci, během které probíhá nácvik konkrétně vymezených dovedností bez hlubší orientace na osobnostní rozvoj. Naopak k osobnostnímu rozvoji směřuje výcvik v pomáhajících, komunikačních a jiných dovednostech, který předpokládá po delší dobu opakovaná praktická cvičení s průběžným

ověřováním nově nabytých dovedností v praxi. V dílnách se pak propojuje nácvik psychomotorické dovednosti nebo určitých didaktických postupů s ukázkami konkrétní praxe.

Je zřejmé, že výčet forem vzdělávacích akcí není vyčerpávající. Naším cílem je představit pouze ty, které jsou považovány za nejtypičtější.

Vedle výše uvedených se lektoři v průběhu profesní kariéry setkávají s mnoha dalšími aktivitami jako jsou například:

- kurzy a semináře poskytované vnějšími subjekty,
- diskuze a výměna zkušeností s učiteli (lektory),
- studium literatury,
- veřejnoprávní televize – vzdělávací programy,
- internet,
- hospitace u kolegů,
- návštěvy výstav,
- relaxace (Lazarová, 2006).

Určitou naději na vytvoření uspořádaného vzdělávacího systému lektorů představuje relativně nově zavedený Certifikovaný kurz lektorů vzdělávání dospělých. Je certifikovaným produktem Asociace institucí ve vzdělávání dospělých (AIVD) realizovaný Institutem celoživotního vzdělávání FF UP v Olomouci ve spolupráci se společností CC Systems a.s. Významnou novinkou je zavedení certifikace osob podle normy ČSN EN ISO/IEC 17024:2003, což je ve skutečnosti nadnárodní standardizovaný nástroj prokazování kvality personálu.

Cílem tohoto kvalifikačního, nikoliv rekvalifikačního, kurzu je rozvíjet lektorské kompetence, zvyšovat úroveň lektorů a přispívat k jejich profesionalizaci. Kurz je určený pro odborné pracovníky pracující v oblasti vzdělávání dospělých, lektory, učitele, poradce, metodiky a podnikové lektory. Kurz je veden distanční formou, která je kombinována s prezenční výukou zejména v tréninku dovedností. Obsahem kurzu jsou psychologické základy vzdělávání dospělých, metodika vzdělávání dospělých, komunikační dovednosti, manažerské dovednosti, hodnocení ve vzdělávání dospělých a multimediální technologie ve vzdělávání dospělých. Celkový rozsah kurzu činí 120 hodin, z toho 72 hodin se uskutečňuje distančně, 48 hodin

prezenčně a 8 hodin zaujímají obhajoby závěrečných prací a zkouškové pohovory. Úspěšným absolventům kurzu je vydán certifikát lektora vzdělávání dospělých platný na území ČR a SR (interní materiály AIVD). Účelem certifikace lektorů je vytvořit standard s vypovídající hodnotou o úrovni znalostí lektora, jeho dovednostech a kvalitě.

Certifikace představuje efektivní cestu nejen k zaručení kvality lektorů, ale také přispívá k potvrzení žádoucí úrovně poskytovaných služeb. Ke zvyšování hodnoty lektorů a k jejich dalšímu rozvoji by bylo současně přínosné vytvořit transparentní vzdělávací systém, kde by lektoři měli příležitost získat komplexní znalosti a dovednosti, které by mohli upotřebit ve své lektorské praxi. Vedle odborných znalostí by se měli věnovat také rozvoji svých dovedností motorických, psychických i sociálních. Naši pozornost však zaměříme primárně na sociální dovednosti, konkrétně dovednost řešení konfliktů a vyjednávání, neboť ze získaných dat empirického výzkumu bylo potvrzeno, že právě s těmito dovednostmi mají samotní lektoři určité obtíže. Naštěstí lze tyto dovednosti, i přes svůj vrozený potenciál, rozvíjet vhodným výcvikem, o což se pokusíme v následující kapitole.

4.2 Metodické koncipování projektu rozvoje sociálních dovedností pro lektory

V této metodické části je navržen konkrétní program směřující k rozvoji dovednosti řešení konfliktů a vyjednávání. Podnět k vytvoření projektu zaměřeného právě na tuto dovednost jsem čerpala ze získaných výsledků empirického šetření, ve kterém se prokázalo, že lektoři sociálních dovedností by ocenili příležitost rozvoje a dalšího vzdělávání právě v této oblasti.

Během tvoření programu jsem vycházela zejména z vlastních zkušeností získaných v rámci studia na FF UK ve vyučovacích hodinách Josefa Valenty a Aleny Vališové, zážitkových kurzech, výsledcích empirického šetření, ale i prostudované literatury. V návrhu programu je třeba vymezit jeho cíle, konkrétní techniky a metody, dále určit charakteristiky osobnosti školitele, ale také definovat cílovou skupinu.

4.2.1 Cíle vzdělávacího programu

Hlavním cílem programu je podpořit a zdokonalovat dovednost řešení konfliktů a vyjednávání, neboť většina respondentů empirického šetření uvádí na prvé místo tuto dovednost, ve které by se chtěli zlepšovat a dále rozvíjet.

Vedle zprostředkování odborných znalostí z teorie konfliktu poskytneme lektorům současně různé praktické metody a techniky, které mohou lektoři využít ve vlastní lektorské praxi. Účastník se dále bude moci seznámit s různými typy konfliktů a příčinami jejich vzniku, naučí se vnímat konflikt jako přirozený vývoj vztahů mezi lidmi, pozná a procvičí si účinné postupy řešení konfliktů a zvládání konfliktních situací, ale také se seznámí s konkrétními technikami vyjednávání. V rámci programu si účastník vyzkouší řadu praktických, modelových situací uvnitř malé uzavřené skupiny, protože pouze pomocí osobních zkušeností a prožitků může jedinec pochopit důsledky vlastního jednání a chování, ale také motivy druhých. Účastník získá možnost vyzkoušet si určité modely chování a jednání „nanečisto“ a sledovat v relativně bezpečném prostředí reakce okolí na toto jednání.

Účastník by měl po absolvování kurzu disponovat hlubšími teoretickými poznatky o dovednosti řešení konfliktů a vyjednávání, současně však by měl dokázat využít získané poznatky ve své lektorské praxi. Program má dále poskytnout účastníkům nové podněty k zamyšlení se nad podstatou konfliktu a vyjednávání, ale také jim nabídnout zpětnou vazbu o jejich úspěšnosti v mezilidské komunikaci.

Přestože se tento program zaměřuje pouze na dovednost řešení konfliktů a vyjednávání, nelze tyto dovednosti striktně oddělovat od ostatních sociálních dovedností, neboť dovednost řešení konfliktů a vyjednávání souvisí do různé míry také s komunikačními dovednostmi, asertivním jednáním, prosazováním, empatií, zvládáním zátěžových situací jako je kritiky a hněvu, etickými otázkami, ale také se sebeovládáním, proto se pokusíme navrhnout spíše tématický program zaměřený na řešení konfliktů a vyjednávání.

4.2.2 Metody a techniky

V programu jsou nabídnuty účastníkům variabilní metody a techniky založené na předpokladu, že účastník se učí nejlépe dovednostem, když učení probíhá prakticky, tedy skrz činnost, během které se jedinec stává přímým aktérem. Využívají se tedy převážně

zkušenostní metody, které jsou postaveny na aktivitě účastníka a následné reflexi. K podněcování aktivity se volí pestré a aktivizující metody typu diskuze, brainstormingu, modelových a rolových situací, inscenací, sebezkušenostních a výtvarných technik, reflexí či nácviku zpětné vazby. Konkrétní metody a techniky jsou vybírány za základě konkrétního cíle bloku nebo cíle aktivity.

4.2.3 Osobnost lektora

Školitel ostatních lektorů sociálních dovedností během programu vystupuje především v roli průvodce, který vytváří vhodné podmínky pro efektivní učení se o sobě a o druhých. Školitel má být především autentickým jedincem, který je schopen aktivně naslouchat a poskytovat účastníkům výcviku pravidelnou zpětnou vazbu o jejich chování a jednání. Současně by měl představovat emočně a sociálně zralou bytost, která je schopná sebereflexe, flexibilního reagování na aktuální potřeby účastníků, eventuálně je schopen usměrnit projevy účastníků žádoucím směrem.

4.2.4 Cílová skupina

Návrh programu je určen pro lektory, kteří se pravidelně věnují lektorské činnosti v oblasti sociálních dovedností, ovšem nemají zatím příliš velké povědomí a zkušenosti s dovedností řešení konfliktů a vyjednávání. Tento program, jehož účelem je poskytnout lektorům komplexní teoreticko-metodický rámec, může posloužit osloveným lektorům v empirickém šetření, stejně tak jako jiným lektorům, kteří mají zájem dozvědět se více informací o konfliktech a vyjednávání. Program je založený jednak na prohloubení a ujasnění teoretických poznatků týkajících se konfliktů a vyjednávání, tak na získávání konkrétních zkušeností v různých aktivitách, které by lektoři mohli později aplikovat ve vlastních kurzech sociálních dovedností.

Počet účastníků je omezen na 15 zájemců, protože s rostoucím počtem jedinců klesá příležitost pro vyjádření vlastních pocitů, názorů a myšlenek. Na základě pravidel psychické bezpečnosti je třeba usilovat o vytvoření atmosféry důvěry a vzájemné otevřenosti.

4.2.5 Organizační a technické informace

Program zaměřený na řešení konfliktů a vyjednávání je rozdělen do tří výukových bloků po 6 – 8 hodinách. Bloky lze realizovat ve třech po sobě jdoucích dnech. Tato intenzivní forma

výcviku umožňuje účastníkům lépe poznat sebe a druhé navzájem. Současně napomáhá k vytváření vzájemné důvěry, a tím přispívá k větší otevřenosti vůči ostatním.

K realizaci programu je potřeba zajistit učebnu, která má k dispozici běžné vybavení. Nejenže je třeba během aktivit pracovat s úpravou místnosti, ale také zajistit flipchart, tabuli, případně zpětný projektor. Požadavky na jednotlivé pomůcky a materiály jsou uvedeny u konkrétních aktivit.

4.2.6 Popis jednotlivých bloků programu

Vzdělávací program je rozdělen do tří bloků zaměřených na konflikty a vyjednávání. Vedle konkrétních aktivit jsou součástí programu navržené přestávky, přesto doporučujeme volit pauzy v závislosti na potřebách účastníků, případně jejich aktuální únavě.

4.2.6.1 První blok

V prvním bloku jsou účastníkům poskytnuty základní teoretické poznatky týkající se konfliktů, jejich členění, příčin vzniku i konkrétních etap. V této části usilujeme zejména o naplnění kognitivních cílů, tedy jde nám o zprostředkování konkrétních pojmů z teorie konfliktu. Proto využijeme klasický výklad, ale také různé interaktivní herní techniky pro zvýšení aktivity a motivace účastníků. Z pohledu účastníka stanovujeme následující cíl: Účastník definuje pojem konflikt, uvede možné příčiny vzniku konfliktů a popíše jejich možné dělení.

1. Úvodní setkání – očekávání a pravidla

Cíl: Zjistíme potřeby a očekávání účastníků, ale také je seznámíme s programem. Pokusíme se navodit přátelskou důvěrnou atmosféru a sblížit se se skupinou.

Námět: inspirováno seminářem Josefa Valenty

Čas: 120 minut

Popis: Po úvodním představení se se snažíme motivovat účastníky, aby napsali na útržky papíru pozitivní a negativní očekávání, které mají spojené s tímto kurzem. Účastníci poté přilepí své útržky na flipchart, který je rozdělen na dvě poloviny – pozitivní a negativní očekávání. V diskuzi porovná školitel očekávání účastníků se svým programem. Pokud je to

možné, přizpůsobí program jejich očekávání. Poté jim představí informativní formou navržený program.

Po skončení vyzve účastníky k diskuzi týkající se pravidel fungování ve skupině. Účastníci mají v tomto okamžiku možnost dohodnout se na dodržování některých pravidel, která můžeme sepsat a vyvěsit na viditelném místě v učebně.

Metodická poznámka pro lektora: Úvodní část by v rámci tří denního kurzu neměla překročit dvě hodiny. Pokud je totiž příliš dlouhá, můžeme ztratit pozornost účastníků a současně jejich motivaci pro další činnost. Proto bychom neměli tuto část podceňovat a spíše se pokusit dodat jí potřebnou dynamiku.

Pomůcky: papíry, tužky, flipchart, lepenka

2. Vzájemné seznámení se – Andělská Anděla

Cíl: Účastníci se naučí navzájem oslovovat jménem.

Námět: inspirováno seznamovacím kurzem Via Lucis

Čas: 30 minut

Popis: Postavíme se všichni do kruhu a jeden po druhém vyslovuje své jméno. Místo příjmení doplní přídavné jméno, které začíná na stejné písmeno, jako jeho jméno, například Karel krásný. Aktivitu začíná lektor, zopakuje celé jméno jednoho účastníka a hodí mu míč, ten ho pak stejným způsobem předá dalšímu. Ke zvýšení obtížnosti je možné přidat ještě jeden míč, čímž dodáme aktivitě dynamiku.

Metodická poznámka pro lektora: Vzájemné seznámení se přispívá k důvěrnějšímu a přátelštějšímu navázání vztahů mezi lektorem a účastníky. Tuto aktivitu je současně možné kombinovat s pohybem, a tím zvýšit aktivitu účastníků. Navíc pohyb pomáhá odbourat napětí a prolomit počáteční bariéry.

Pomůcky: míč (2x)

3. Přestávka: 15 minut

4. Dům – strom – pes

Cíl: Účastník si uvědomí způsob reagování v konfliktní situaci.

Námět: inspirováno seminářem Aleny Vališové

Čas: 30 minut

Popis: Účastníky rozdělíme do pěti trojic, z nichž každá dostane jednu tužku a papír. Jejím úkolem je nakreslit společně jednou tužkou obrázek. Jednoho z trojice nejprve pošleme za dveře a dáme mu za úkol namalovat s partnery dům, druzí mají namalovat psa a třetí strom. Partneři ve trojici si své zadání nesmějí sdělit a bez mluvení by měli začít plnit svůj úkol. Z povahy úkolu vyplývá, že pravděpodobně dojde ke střetu zájmů. Závisí na úrovni schopnosti komunikace jednotlivých partnerů ve trojici, jak tento střet vyřeší a jak se jim povede úkol splnit.

Metodická poznámka pro lektora: Průběh této aktivity závisí na osobnostním ladění účastníků. V některých případech může dojít k zásadnímu konfliktu a manipulaci, v jiných skupinách převládne hladký průběh s prvky kooperace. Lektor předem neví, jak tato aktivita bude probíhat, proto musí být schopen zareagovat na obě vzniklé situace.

Reflexe: Reflexe je vedena formou diskuze. Zjišťujeme, jak se studenti cítili v průběhu aktivity, zda jsou spokojeni s výsledkem, jakým způsobem se partneři ve trojicích snažili svůj úkol uchopit, tedy jestli použili násilí k prosazení vlastních zájmů nebo spíše zůstali v pasivní roli v pozadí.

Pomůcky: jedna tužka do trojice, papír

5. První metodické okénko

Čas: 60 minut

Popis: Formou interaktivního výkladu poskytneme účastníkům teoretické pozadí týkající se konfliktu, tedy jeho vymezení, příčin vzniku, východisek a vývoje. Jako inspirace pro poskytnutí teoretických poznatků nám poslouží kapitola rozpracovaná v teoretické části zabývající se tématem dovednosti řešení konfliktů a vyjednávání.

Pomůcky: zpětný projektor, případně připravená prezentace v powerpointu

6. Přestávka: 15 minut

7. Hra s konflikty a prosazováním

Cíl: Účastník popíše možné příčiny konfliktu a jeho vývoj.

Námět: inspirováno S. Hermochovou z knihy Hry pro dospělé

Čas: 90 minut

Popis: Účastníci mají za úkol sehrát modelové scénky ve dvojicích. Ve scénkách využijeme různé situace, které se se týkají běžného života. Účastníci mají čas na přípravu a poté každá dvojice scénku předvede ostatním. Můžeme využít například následující situace:

- Host v restauraci si stěžuje na kvalitu jídla
- Zaměstnanec žádá svého šéfa o zvýšení platu
- Zákazník chce reklamovat boty, které si před pár dny koupil
- Dítě žádá na rodiči, že chce zůstat večer déle venku, s čímž rodič nesouhlasí
- Cestující je přistižen v autobuse bez jízdenky

Metodická poznámka pro lektory: Aktivita založená na modelových situacích nemusí vyhovovat především těm, kteří jsou stydliví. Proto je vhodné zařadit ještě před samotnou aktivitou pohybovou hru na uvolnění. Důležitá je také motivace účastníků k aktivitě. Zejména na začátku se doporučuje dát prostor dobrovolníkům.

Reflexe: V reflexi se snažíme aplikovat teoretické poznatky do této aktivity. Tedy zjišťujeme, jaké byly příčiny konfliktu, jeho vývoj a řešení. Dále se hodnotí, jestli hráči prosazují vlastní zájmy, jakým způsobem nebo jestli upřednostňují uzavírání kompromisů.

Pomůcky: připravené papírky s konkrétní situací

8. Závěrečné shrnutí

Čas: 10 minut

Popis: Na závěr dne shrneme, co se v prvním bloku odehrálo.

4.2.6.2 Druhý blok

V druhé lekci se účastník seznamuje s různými strategiemi řešení konfliktů, se zvládáním konfliktních situací bez emocí a prohlubováním dovednosti pro efektivní řešení konfliktních situací, což je spojováno s použitím aktivizujících metod. V následujícím bloku vymezujeme cíl následovně: Účastník zjistí svůj individuální styl řešení konfliktů a uvědomí si důsledky vlastního jednání v konfliktu na druhé.

1. Úvodní vstup

Čas: 15 minut

Popis: Zopakujeme, co se odehrálo v předchozím setkání. Poté představíme účastníkům téma a cíl následujícího bloku.

2. Taktika zvládání konfliktu

Cíl: Účastník se seznámí s vlastním nejčastějším způsobem řešení konfliktu.

Námět: inspirováno O. Šuleřem z knihy Zvládáte své manažerské role?

Čas: 60 minut

Popis: Účastníci odpoví v osobnostním testu na následující otázky (viz příloha II) pomocí škály zřídka (1 bod) – vždy (5 bodů). Na závěr provedeme vyhodnocení na základě sečtených bodů k jednotlivým stylům.

Metodická poznámka pro lektory: Zde je třeba upozornit, že neexistuje zaručený způsob reagování na konfliktní situace. Efektivní způsob jednání závisí vždy na konkrétní situaci.

Reflexe: V reflexi zjišťujeme, jaký styl řešení konfliktů je pro účastníka primární. Zjišťujeme, jaké jsou výhody a nevýhody každého stylu řešení konfliktů, případně kde mohou být použity efektivně. Na interpersonální řešení konfliktů navážeme v druhém metodickém okénku.

3. Druhé metodické okénko

Čas: 45 minut

Popis: Formou interaktivního výkladu poskytneme účastníkům teoretické pozadí týkající se řešení konfliktu a zvládání konfliktních situací. Důkladně prozkoumáme, jaká jsou pozitiva a negativa konkrétního interpersonálního stylu řešení konfliktů. Jako inspirace poznatků nám opět poslouží kapitola rozpracovaná v teoretické části zabývající se tématem dovednosti řešení konfliktů a vyjednávání.

Pomůcky: zpětný projektor, případně připravená prezentace v powerpointu

4. Přestávka: 15 minut

5. Výtvarná technika znázornění konfliktu

Čas: 60 minut

Námět: inspirováno seminářem Lenky Počtové

Popis: Vyzveme účastníky k tomu, aby se pokusili vybavit nějakou konfliktní situaci, se kterou se ve svém životě setkali. Nejen tuto situaci, ale také vlastní prožitky mají za úkol výtvarně znázornit. Nakonec popíší ostatním ve skupině, co se v daném konfliktu odehrálo.

Reflexe: Sebereflexe probíhá během popisu obrázku. V reflexi vybízíme účastníky, aby zkusili odhadnout, kterou z uvedených strategií (liška, medvěd, sova, žralok, želva) v tomto případě zvolili a jestli byla tato reakce adekvátní.

Pomůcky: papír pro každého, pastelky

6. Přestávka: 15 minut

7. Herecké etudy

Cíl: Účastník se seznámí s různými možnými způsoby řešení konfliktů.

Čas: 120 minut

Popis: Účastníci se pokusí vybavit si nějakou konfliktní situaci, se kterou se ve svém životě setkali, například mohou využít situací z předešlé aktivity. Účastníky rozdělíme do dvojic, ve kterých se dohodnou na sehrání jedné scénky. Scénka však musí být sehrána ve dvou variantách, tedy se dvěma možnými způsoby řešení.

Metodická poznámka pro lektory: Opět jako v aktivitě Hra s konflikty a prosazováním je třeba respektovat osobnostní ladění účastníků. Je důležité podněcovat je k aktivitě a na počátku dát prostor dobrovolníkům.

Reflexe: V reflexi se zabýváme tím, jaký způsob řešení konfliktu byl více efektivní. Pokud mají účastníci dojem, že ani jedna scénka nebyla efektivně vyřešena, vyzveme samotné aktéry nebo ostatní účastníky k inscenování jiného způsobu řešení u této konfliktní situace.

Pomůcky: žádné, eventuálně videokamera

8. Závěrečné shrnutí

Čas: 15 minut

Popis: Na závěr dne shrneme, co se v druhém bloku odehrálo. Necháme prostor pro komentáře účastníků.

4.2.6.3 Třetí blok

Poslední blok souvisí s nácvikem technik vyjednávání, tedy aplikací konkrétních vyjednávacích strategií v rámci různých aktivit. Ve vyjednávání sledujeme naplnění následujícího cíle: Účastník zhodnotí účinnost vlastní techniky vyjednávání využívané ve svém osobním životě.

1. Třetí metodické okénko

Čas: 60 minut

Popis: Formou interaktivního výkladu poskytneme účastníkům teoretické pozadí týkající se vyjednávání. Představíme účastníkům různé vyjednávací strategie. Jako inspirace poznatků nám opět poslouží kapitola rozpracovaná v teoretické části zabývající se tématem dovednosti řešení konfliktů a vyjednávání.

Pomůcky: zpětný projektor, případně připravená prezentace v powerpointu

2. Ztroskotané letadlo

Cíl: Účastník si vyzkouší své chování v modelové krizové situaci a uvědomí si, jakým způsobem argumentuje a obhájí vlastní názor.

Námět: inspirováno seminářem Josefa Valenty

Čas: 120 minut

Popis: Účastníky rozdělíme do trojic a uvedeme je do situace. Účastníci cestovali letadlem a letadlo ztroskotalo. Žádný z cestujících však není těžce raněn, je pouze několik lehce zraněných. Cestující jsou v šoku a nikdo neví, kde se ve skutečnosti nacházejí. Obklopuje je pustá krajina, nedaleko se nachází menší řeka a okolní teplota se pohybuje kolem 15°C (vizualizace prostředí závisí na představitosti školitele). Každá skupina obdrží seznam předmětů, které mají k dispozici: zápalky, jeden spací pytel do teploty – 10°C, tablety k čištění vody, lano, kniha Jak přežít ve ztížených podmínkách, láhev alkoholu, budík, celta, nůž, kanystr, porouchané rádio aj. Účastníci si nejprve uspořádají předměty od nejpodstatnější k nejméně podstatné individuálně, poté svůj uspořádaný seznam konfrontují s druhými účastníky ve skupině. Úkolem skupiny je však dohodnout se na vytvoření jednoho společného pořadí. Poté vyzveme účastníky, aby si ze své skupiny vybrali jednoho, který bude hájit názor

skupiny veřejně. Úkolem vyjednávačů každé skupiny je dohodnout se na stejném pořadí věcí. Ostatní účastníci do diskuze nevstupují. Poté následuje společná diskuze.

Metodická poznámka pro lektory: V závislosti na ladění účastníků se může situace vyhrotit, proto by školitel měl být připraven v tomto případě zasáhnout. Opět představuje roli facilitátora. Současně je také výhodné obcházet skupinky, zaznamenávat si poznámky a po skončení aktivity poskytnout účastníkům zpětnou vazbu o jejich efektivním nebo neefektivním způsobu vyjednávání.

Reflexe: Zjistíme, jakou roli účastníci v rámci vyjednávání zaujímají, jestli zvládají věcnou argumentaci, případně co považují ve vyjednávání za obtížné a jak by bylo možné vyjednávací strategie zlepšit.

Pomůcky: papíry se seznamem věcí

3. Přestávka: 15 minut

4. Vyjednávací hra Malinovka

Cíl: Účastník se seznámí s různými pohledy na jediný problém a pokusí se na základě vyjednávání nalézt obecně akceptovatelnou dohodu.

Námět: inspirováno zážitkovým kurzem Orbis Kaktus

Čas: 90 minut

Popis: Účastníci jsou uvedeni do role občanů města Malinovka a losem jsou rozděleni do skupin, z nichž každá má předepsanou určitou funkci (občanské sdružení obyvatel Malinovka, správa CHKO, ekologická iniciativa, samospráva města, podnikatelské sdružení, zahrádkáři, Zemědělské družstvo Žlebá). Školitel, který plní roli facilitátora a moderátora, vysvětlí situaci:

Koná se veřejné projednávání tří variant dopravního spojení úseku Žlebá a Hřebí na plánované přípojce k dálnici D3. Tohoto jednání se účastní jak orgány státní správy, tak řádně zaregistrovaná občanská sdružení, které projednávaný záměr připomínkovaly. Průběh tohoto jednání může ovlivnit celkový výsledek vedené dálnice, proto je názor přítomných občanů důležitý.

Školitel vyzve účastníky, aby se ptali na nejasnosti k analýze jednotlivých variant. Snaží se je začlenit do hry, a proto je vždy požádá, aby se před otázkou představili podle role, jakou

zastávají. Po patnácti minutách diskuse vyzve účastníky, aby se každý vyslovil pro některou z variant a odůvodnil svou volbu. Výsledky zaznamenává na tabuli.

Metodická poznámka pro lektora: Tato aktivita je poměrně obtížná na koordinaci, neboť školitel řídí celý její průběh. Jeho úkolem je podněcovat účastníky k veřejnému projevení názorů. Jelikož je ovšem role účastníkům přidělena losem, mohou mít někteří problém vcítit se do dané role, když mají osobně jiný názor na danou problematiku.

Reflexe: Reflexe probíhá formou diskuze. Zjišťujeme, jestli zvolená strategii vyjednávání byla efektivní, případně jestli bylo pro ně obtížné identifikovat se s přidělenou rolí. Dále se ptáme, jestli se jim podařilo přesvědčit druhé, případně jakou strategii vyjednávání zvolili.

Pomůcky: podrobný plán města Malinovka, papír s jednotlivými rolemi a popisky pro jednotlivé varianty trasy (viz příloha III).

5. Přestávka: 15 minut

6. Závěrečné shrnutí kurzu

Čas: 60 minut

Popis: Závěrečné shrnutí je vedeno formou souhrnné reflexe. Každý má prostor pro vyjádření. Účastníci odpovídají na následující otázky:

- Co z toho, co jsem se tu naučil použiji jinde a kde?
- Naplnilo se moje očekávání?
- Co by bylo možné příště na kurzu zlepšit?

4.2.7 Závěr

Program nabízí určitý námět, který představuje pouze jednu z mnoha možností směřující k rozvoji dovednosti řešení konfliktů a vyjednávání. Kombinací teorie a zkušenostních či aktivujících metod a technik jsme se pokusili zajistit maximální participaci účastníků. Jelikož má posloužit vytvořený materiál pro účely lektorů sociálních dovedností, součástí aktivit jsou metodické poznámky, které mají charakter doporučení. Tento program nelze ovšem považovat za přesný návod, neboť vždy závisí na aktuální situaci, podmínkách a vztazích mezi účastníky, proto vyžaduje od školitele potřebnou míru flexibility a tvořivosti.

ZÁVĚR

Ačkoliv existuje nesčetné množství odborné literatury vztahující se k tématu, názory a pojetí jsou značně rozdílné, což vyplývá z individuální odlišnosti každého autora. Proto i já poskytuji na základě analýzy odborné literatury jeden možný pohled, který nelze považovat za všeobecně platný, ale pouze jako inspirativní pojetí pro další bádání. Stejně tak bych ráda upozornila na to, že výsledná zjištění empirického šetření jsou pouze orientační.

V práci jsem si kladla za cíl zmapovat postoje a zkušenosti samotných lektorů ke vzdělání a na základě výsledků vytvořit vzdělávací program určený pro účely lektorů sociálních dovedností, kteří působí v dalším profesním vzdělávání u dospělé populace. K naplnění cílů bylo zapotřebí definovat klíčové pojmy, vypracovat ucelenou strukturu, vymezit konkrétní sociální dovednosti, realizovat empirické šetření a na základě výsledných zjištění vytvořit metodický návrh programu zaměřeného na rozvoj konkrétní sociální dovednosti. V mém případě jsem se zabývala dovedností řešení konfliktu a vyjednávání, neboť jsem došla k závěru, že právě v této dovednosti pocítují lektori největší potřebu vzdělávání.

V současné době jsou požadovány spíše sociální dovednosti než odborné, což je pravděpodobně způsobeno tím, že je jednodušší doplnit si odbornost než sociální dovednosti, které jsou do určité míry determinované vrozenými predispozicemi. Přesto lze sociální dovednosti rozvíjet vhodným tréninkem a nácvikem, i když cesta je poněkud obtížnější. Sociální dovednosti totiž získáváme vlastní zkušeností v každodenních životních situacích, když pozorujeme chování druhých lidí a současně si uvědomujeme vlastní způsob reagování pod vlivem konkrétní okolnosti. Získané informace následně vyhodnocujeme a pokud usoudíme, že jednání bylo efektivní, přijmeme způsob reagování za vlastní. Jelikož sociální dovednosti zdokonalujeme na základě sociálního učení, může lektor nabídnout účastníkům rozličné modelové situace, ve kterých získá jedinec příležitost uplatnit své dosavadní sociální dovednosti. Zkoušením si modelových situací „nanečisto“ se účastníci seznamují s tím, jaké reakce jejich jednání vyvolává u druhých a také umožňuje samotnému aktérovi poznat lépe sám sebe. Výcvik představuje přínos pro každého, neboť mají všichni možnost okusit rozmanité reakce a způsoby jednání, a tím předejít různým problémům a zabránit případným nedorozuměním. Neboť jak je v práci několikrát zmiňováno, rozvoj sociálních dovedností je možný na základě aktivního zkoušení a přímé participace jedinců.

Zároveň jsem za účelem zjištění postojů, názorů a zkušeností lektorů sociálních dovedností realizovala krátké empirické šetření formou dotazníku, z něhož jednoznačně vyplynulo, že k rozvoji sociálních dovedností lektorů nejvíce přispívá osobní zájem a pracovní zkušenosti. Lze předpokládat, že se jedná o vysoce motivované jedince, kteří považují vlastní osobní rozvoj společně s pracovními zkušenostmi za klíčové.

Dalším inspirativním zjištěním je, že lektoři cítí nejvýraznější potřebu vzdělávání se v dovednosti řešení konfliktů a vyjednávání. Za tímto účelem jsem se pokusila vytvořit návrh programu směřujícímu k rozvoji této dovednosti, která má komplexní charakter a předpokládá rozvinuté i ostatní sociální dovednosti. Její propojení s dalšími dovednostmi je pravděpodobně příčinou, proč v ní lektoři spatřují vlastní nedostatky. K úspěšnému předcházení konfliktů je možné zvolit cestu srozumitelné komunikace založené na předpokladu otevřeného sdělování názorů a vzájemného naslouchání. Současně je třeba rozvíjet dovednosti zvládání kritiky a hněvu, případně asertivního jednání. V neposlední řadě souvisí se sebekomunikací a prevencí manipulace.

Možnost pokračování ve výzkumu spojuji v užším zaměření se na jednu konkrétní oblast, ať již motivaci lektorů k lektorské profesi, jejich přístup ke vzdělávání, případně více prozkoumat, jak lektoři hodnotí vlastní sociální dovednosti.

POUŽITÉ ZDROJE

- BEDRNOVÁ, E., NOVÝ, I., JAROŠOVÁ, E. *Trénink sociálních a manažerských dovedností: metodický průvodce*. 1. vyd. Praha: Management Press, 2001. 223 s. ISBN 80-7261-048-1.
- BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Z německého originálu přeložila Dana Lisá. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 375 s. ISBN 80-86642-43-7.
- BENEŠ, M. *Andragogika: teoretické základy*. Edice Andragogika. 1. vyd. Praha: Eurolex Bohemia, 2003. 216 s. ISBN 80-86432-23-8.
- BERNE, E. *Jak si lidé hrají*. Z angl. orig. přel. Gabriela Nová. 2. vyd. Liberec: Dialog, 1992. 194 s. ISBN 80-85194-52-X.
- BUDA, B. *Empatia: psychológia vcítanie a vžitia sa do druhého*. Z maďar. orig. prel. Klára Košková, Katarína Haidová a Robert Máthé. 2. vyd. Nové Zámky: Psychoprof, 1994. 340 s. ISBN 80-967148-0-5.
- BURŠÍKOVÁ, M. *Program rozvoje sociálních dovedností a budování kompetencí u koordinátorů dalšího vzdělávání*. Praha, 2000. 114 s. Univerzita Karlova v Praze. Filozofická fakulta. Vedoucí diplomové práce Alena Vališová.
- ČAKRT, M. *Konflikty v řízení a řízení konfliktů*. 1. vyd. Praha: Management Press, 2000, 181 s. ISBN 80-85943-81-6.
- DEVITO, J. A. *Základy mezilidské komunikace*. Přeložil Jiří Rezek. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. 502 s. ISBN 978-80-247-201.
- EGGERT, M. A., FALZON, W. *Řešení konfliktů*. Z brit. orig. přel. Hana Loupová. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 112 s. ISBN 80-7367-011-9.
- FISHER, R., URY, V., PATTON, B. *Jak dosáhnout souhlasu: zásady úspěšného vyjednávání*. Z angl. orig. přel. Aleš Lisa. 2. vyd. Praha: Management Press, 2004. 173 s. ISBN 80-7261-100-3.
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003. 383 s. ISBN 80-7178-626-8.
- GILLERNOVÁ, I. *Sociální dovednosti učitele: cvičení z metod aplikované sociální psychologie*. 1. vyd. Praha: SPN, 1990. 109 s. ISBN 80-7066-039-2.
- GILLERNOVÁ, I., BIDLOVÁ, E. *Sociální dovednosti učitele a možnosti jejich rozvíjení pomocí videotréninku interakcí*. 1. vyd. Praha: Fakulta sociálních věd UK, 2005. 24 s.
- HARGIE, O., SAUNDERS, CH., DICKSON, D. *Social Skills in Interpersonal Communication*. 3rd edition. London: Routledge, 1994. 369 p. ISBN 0-415-08137-8.
- HARRIS, T. A. *Já jsem OK, ty jsi OK*. Z angl. orig. přel. Dana Burianová. 1. vyd. Praha: Pragma, 1997. 311 s. ISBN 80-7205-508-9.
- HARTL, P. *Kompendium pedagogické psychologie dospělých*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1999. 231 s. ISBN 80-7184-841-7.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 774 s. ISBN 80-7178-303-X.
- HAYES, J. *Interpersonal Skills at Work*. 2nd edition. New York: Taylor & Francis e-Library, 2005. 306 p. ISBN 0-203-77402-7.
- HERMOCHOVÁ, S. *Hry pro dospělé*. 1. vyd. Praha: Grada, 2004. 159 s. ISBN 80-247-0817-5.

- HERMOCHOVÁ, S. *Metody aplikované sociální psychologie IV: sociálně-psychologický výcvik ve školním věku*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1991. 197 s. ISBN 80-7066-232-8.
- HOLÁ, L. *Mediace: způsob řešení mezilidských konfliktů*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2003. 190 s. ISBN 80-247-0467-6.
- JANOUSHKOVÁ, L'. Profesijní kompetencia andragóga. In *Kľúčové kompetencie andragóga a ďalších profesionálov v oblasti edukácie dospelých*. 1. vyd. Banská Bystrica : Fakulta humanitných vied Univerzity Matea Bela v Banskej Bystrici, 2006. s. 64-69. ISBN 80-8083-310-9.
- JOHNS, B. H., CROWLEY, E. P., GUETZLOE, E.. The Central Role of Teaching Social Skills. *Focus on Exceptional Children*. April 2005, vol. 38, num. 8, p. 1-8.
- Kartotéka typových pozic* [online]. 1999-2009. Aktualizováno 26.11. 2009 [cit. 2009-11-20]. Dostupný z WWW: <<http://ktp.istp.cz/charlie/expert2/act/fulltext.act>>.
- KASÍKOVÁ, H. *Učíme (se) spolupráci spoluprací: náměty – výukové materiály pro kooperaci dětí a dospělých*. Edice Dokážu to? 1. vyd. Kladno: Aisis, 2007, 181 s. ISBN 80-239-6770-3.
- KASÍKOVÁ, H. *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. 1. vyd. Kladno: Aisis, 2005, 141 s. ISBN 80-239-4668-4.
- KHELEROVÁ, V. *Komunikační a obchodní dovednosti manažera*. 2. přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada Publishing, 2006. 142 s. ISBN 80-247-1677-1.
- KNOTOVÁ, D. Sociální kompetence edukátora. *Pedagogická orientace*. 2001, č. 4, s. 35-39.
- KOHNOVÁ, J. *Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj*. 1. vyd. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2004. 181 s. ISBN 80-7290-148-6.
- KOHNOVÁ, J. Další vzdělávání učitelů se zřetelem k jejich rolím a funkcím. In *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém: 1. díl*. 1. vyd. Praha : Pedagogická fakulta UK, 2001. s. 70.
- KOMÁRKOVÁ, R., SLAMĚNÍK, I. , VÝROST, J. *Aplikovaná sociální psychologie III.: sociálněpsychologický výcvik*. 1. vyd. Praha: Grada, 2001. 224 s. ISBN 80-247-0180-4.
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak si navzájem lépe porozumíme: kapitoly z psychologie sociální komunikace*. 1. vyd. Praha: Svoboda, 1988. 235 s.
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Konflikty mezi lidmi*. 2. přeprac. vyd. Praha: Avicenum, 2002. 189 s. ISBN 80-7178-642-X .
- KUBEŠ, M., SPILLEROVÁ, D., KURNICKÝ, R. *Manažerské kompetence: způsobilosti výjimečných manažerů*. 1. vyd. Praha: Grada, 2004. 184 s. ISBN 80-247-0698-9.
- L' ABATE, L., MILAN, M. A. *Handbook of social skills training and research*. 1st edition. New York: John Wiley&sons, 1985. 648 p.
- LAZAROVÁ, B. a kol. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. 1. vyd. Brno: Paido, 2006, 230 s. ISBN 80-7315-114-6.
- MEDLÍKOVÁ, O. *Jak řešit konflikty s podřízenými*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. 132 s. ISBN 978-80-247-1732-6.
- MEMORANDUM O CELOŽIVOTNÍM UČENÍ: pracovní materiál Evropské komise [online]. Praha: MŠMT 2000. [cit. 2009-10-15]. Dostupný z WWW : <<http://www.nvf.cz/archiv/memorandum/obsah.htm>>.
- MIKULÁŠTÍK, M. *Komunikační dovednosti v praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2003. 361 s. ISBN 80-247-0650-4.
- MŠMT. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Vydal Ústav pro informace ve vzdělání. 1. vyd. Praha: Tauris, 2001. 98 s. ISBN 80-211-0372-8.

- MUŽÍK, J. *Rozvoj profesních kompetencí andragoga: hlavní směry*. Slovenská republika, Banská Bystrica: Príspevok na mezinárodní konferenci Univerzity Mateja Bela Fakulty Humanitních vied. 2006. 65 s.
- MUŽÍK, J. *Situace v přípravě lektorů vzdělávání dospělých v České republice: materiál pro interní potřebu*. Řecko, Thessaloniki. 2005b, 49 s.
- MUŽÍK, J. *Soubor základních pravidel a dovedností pro lektorskou práci*. Praha: Institut pro místní správu, 2005a. ISBN 80-86976-02-05.
- PALÁN, Z. *Lidské zdroje: výkladový slovník*. 1. vyd. Praha: Academia, 2002, 280 s. ISBN 80-200-0950-7.
- PALÁN, Z., LANGER, T. *Základy andragogiky*. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008, 184 s. ISBN 978-80-86723-58-7.
- PAZOURKOVÁ, J. *Profil lektora profesního vzdělávání dospělých* Brno, 2009. 66 s. Masarykova univerzita. Filozofická fakulta. Vedoucí bakalářské práce Petr Novotný.
- PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 1. vyd. 1. dotisk. Praha: Karolinum, 2004. 270 s. ISBN 80-7184-569-8.
- PLAMÍNEK, J. *Komunikace a prezentace: umění slyšet, mluvit, rozumět*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. 176 s. ISBN 978-80-247-270.
- PLAMÍNEK, J. *Konflikty a vyjednávání: umění vyhrát, aniž by někdo musel prohrát*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2009. 136 s. ISBN 978-80-247-294.
- PLAMÍNEK, J. *Řešení konfliktů a umění rozhodovat*. 1. vyd. Praha : Argo, 1994. 197 s. ISBN 80-85794-14-4.
- PRAŠKO, J., PRAŠKOVÁ, H. *Asertivitou proti stresu*. 2. přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2007. 277 s. ISBN 978-80-247-169.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 6. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
- Rozhodnutí Evropského Parlamentu a Rady č. 1720/2006 ze dne 15. listopadu 2006, kterým se zavádí akční program v oblasti celoživotního učení.
- Strategie celoživotního učení České republiky: výběr z dokumentu* [online]. Aktualizováno 06. října. 2008. 2007 [cit. 2009-11-13]. Dostupný z WWW: <<http://www.socialnpartnerstvi.cz/1-studie/2-strategie-celozivotniho-uceni-ceske-republiky.html>>.
- ŠULEŘ, O. *Zvládáte své manažerské role?*. 1. vyd. Praha: Computer Press, 2002. 187 s. ISBN 80-7226-702-7.
- ŠVEC, V. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. 1. vyd. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 1998. 178 s. ISBN 80-210-1937-9.
- ŠVEC, V. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. 1. vyd. Brno: Paido, 1999. 163 s. ISBN 80-85931-70-2.
- TURECKIOVÁ, M. *Klíč k účinnému vedení lidí: odemkněte potenciál svých spolupracovníků*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. 122 s. ISBN 978-80-247-088.
- VALENTA, J. *Učit se být: témata a praktické metody pro osobnostní a sociální výchovu na ZŠ a SŠ*. 2. vyd. Praha: Agentura Strom, 2003. 95 s. ISBN 80-86106-10-1.
- VALIŠOVÁ, A. *Asertivita v prostředí rodiny a školy: pedagogické a psychologické kontexty v teorii a praxi*. 1. vyd. Praha: ISV, 2002. 326 s. ISBN 80-86642-03-8.

- VALIŠOVÁ, A. *Asertivita v rodině a ve škole, aneb, Zásady přímého jednání mezi dětmi, rodiči a učiteli*. 1. vyd. Praha: H&H, 1992. 156 s. ISBN 80-85467-02-X.
- VALIŠOVÁ, A., BRATSKÁ, M., SLIWERSKI, B a kol. *Relativizace autority a její dopady na současnou mládež*. 1. vyd. Praha: ISV, 2005. 314 s. ISBN 80-86642-43-7.
- VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele: školský systém v českých zemích, vzdělávací politika a řízení školství, podoby vyučování a třídní management, hodnocení ve vyučování, pedagogická diagnostika, práce výchovného poradce*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. 402 s. ISBN 978-80-247-1734-0.
- VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem: Co by měl učitel vědět o své profesi*. 1. vyd. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2002. 51 s. ISBN 80-7290-077-3.
- VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. 1. vyd. Brno: Paido, 2004. 190 s. ISBN 80-7315-082-4.
- VELETA, R.. Profese lektora v Národní soustavě kvalifikací. *Andragogika: čtvrtletník pro vzdělávání dospělých*. 2007, roč. 11, č. 3, s. 5.
- VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělání*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. 159 s. ISBN 978-80-247-1770-8.
- VYHNÁNKOVÁ, K. *Vzdělávání dospělých v České republice a Evropské unii*. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2007, 136 s. ISBN 978-80-86723-46-4.
- VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. (Eds.) *Sociální psychologie*, 2. přeprac. a rozšíř. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008, 404 s. ISBN 978-80-247-1428-8.
- Zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů.
- Zákon č. 455/1991 Sb., o živnostenském podnikání.
- Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha I

Dotazník - Sociální dovednosti lektora

Vážená lektorko, vážený lektore,

dovoluji si Vás jako studentka Karlovy univerzity oslovit s žádostí o vyplnění krátkého dotazníku, který je součástí mé diplomové práce s názvem „Rozvoj sociálních dovedností lektora v dalším profesním vzdělávání“. Za sociální dovednosti považuji dovednosti komunikační, kooperační, manažerské, dále dovednost řešení konfliktů a empatii. Účelem dotazníku je zjistit motivaci lektorů a lektorek k lektorské profesi, jejich přístup ke vzdělávání a sebereflexi. Touto prací bych chtěla přispět ke zkvalitnění lektorské práce.

Vyplnění dotazníku Vám zabere přibližně 15 – 20 minut. Dále bych Vás chtěla ujistit, že získané údaje použiji jen pro výše zmíněné účely a nebudu je poskytovat bez Vašeho souhlasu jinému subjektu.

V případě zájmu mě můžete kontaktovat na uvedeném emailu: valentova2009@gmail.com.

S přáním pěkného dne, Ivana Valentová

Průzkum obsahuje 17 otázek.

1. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

Prosím zvolte **pouze jednu** z následujících možností:

- Základní
- Středoškolské
- Vyšší odborné
- Vysokoškolské

2. Jaký druh školy jste absolvoval/a?

Prosím zvolte **pouze jednu** z následujících možností:

- Přírodovědný
- Humanitní
- Pedagogický
- Technický
- Ekonomický
- Lékařský
- Právnícký
- Umělecký
- Jiné

Zde uveďte komentář k Vaší volbě:

Do komentáře uveďte název instituce.

3. Jaká je délka Vaší praxe v lektorování?

Prosím zvolte **pouze jednu** z následujících možností:

- Méně než 1 rok
- 1 – 3 roky
- 4 – 5 let
- 6 – 10 let
- Nad 10 let

4. Co Vás přivedlo k lektorské práci?

Prosím zvolte **pouze jednu** z následujících možností:

- Škola
- Práce
- Osobní zájem
- Volnočasové, mimoškolní aktivity
- Rodina
- Jiné:

5. Co bylo pro Vás prvním impulsem, že jste začal/a pracovat jako lektor/ka sociálních dovedností?

Prosím napište svou odpověď zde:

6. Uveďte podle Vašeho názoru, jaký vliv mají níže uvedené možnosti na rozvoj sociálních dovedností?

Prosím zvolte vhodnou odpověď pro každou z položek:

	Rozhodující vliv	Částečný vliv	Malý vliv	Téměř žádný vliv
Formální studium				
Zájmové, mimoškolní vzdělávání				
Pracovní zkušenosti				
Samostudium				
Rodina				

7. Co Vás motivuje k tomu, abyste se jako lektor/ka dále vzdělával/a?

Prosím zvolte **pouze jednu** z následujících možností:

- Snaha o osobní rozvoj
- Snaha zlepšit si možnost pracovního uplatnění
- Požadavek zaměstnavatele
- Podnět od lidí z Vašeho okolí
- Vyhledy na lepší finanční ohodnocení
- Jiné:

8. Jaké možnosti sebevzdělávání Vy osobně preferujete?

Prosím zvolte vhodnou odpověď pro každou z položek:

Velmi často Často Zřídka Nikdy

Odborná literatura

Internetové zdroje

Účast na konferencích

Rada kolegy nebo odborníka

**Účast na kurzu, výcviku, tréninku,
školení**

9. Který kurz, trénink či výcvik sociálních dovedností jste již absolvoval/a jako účastník/účastnice?

Prosím zvolte **vše**, co je relevantní:

- Verbální komunikace
- Neverbální komunikace
- Kooperace a týmová spolupráce
- Manažerské dovednosti
- Řešení konfliktů a vyjednávání

- Empatie
- Jiné:

10. Co by se na kurzu, výcviku či školení dalo zlepšit?

Prosím napište svou odpověď zde:

11. Jaká kritéria jsou podle Vás důležitá pro výběr kurzu?

Prosím zvolte **vše**, co je relevantní:

- Organizátor kurzu
- Lektor kurzu
- Obsah kurzu
- Metody kurzu
- Cena kurzu
- Místo kurzu
- Čas konání kurzu
- Délka kurzu
- Jiné:

12. Jak jste spokojen/a s nabídkou školeních, výcviků, kurzů či tréninků určených pro lektory/lektorky?

Prosím napište svou odpověď zde:

13. Seřad'te uvedené sociální dovednosti podle toho, jaké potřebujete v praxi.

Prosím očísľujte každé okénko podle preferencí od 1 do 5

- Komunikační dovednosti - jasná formulace, vyjadřování, naslouchání, zpětná vazba.....
- Kooperační dovednosti - spolupráce, práce v týmu.....
- Dovednost řešit konflikty a vyjednávání - strategie řešení konfliktů, vyjednávání
- Dovednosti manažerské - vedení a řízení skupiny, koučování
- Empatie - vcítění se do pocitů druhých

Nejvíce potřebuji 1, nejméně potřebuji 5

14. Seřad'te uvedené sociální dovednosti podle toho, jaké v praxi používáte.

Prosím očísľujte každé okénko podle preferencí od 1 do 5

- Komunikační dovednosti - jasná formulace, vyjadřování, naslouchání, zpětná vazba.....
- Kooperační dovednosti - spolupráce, práce v týmu.....
- Dovednost řešit konflikty a vyjednávání - strategie řešení konfliktů, vyjednávání
- Dovednosti manažerské - vedení a řízení skupiny, koučování
- Empatie - vcítění se do pocitů druhých

Nejčastěji používám 1, nejméně používám 5

15. Vlastní sociální dovednosti jsem získal/a v rámci:

Prosím zvolte **vše**, co je relevantní:

- Studia na škole
- Pracovních zkušeností
- Sebevzdělání
- Volného času a mimoškolních aktivit
- Rodiny
- Jiné:

16. Zaškrtněte u každé položky, jak jste spokojen/a s Vašimi dosavadními sociálními dovednostmi?

Prosím zvolte vhodnou odpověď pro každou z položek:

Velmi	Částečně	Spíše	Velmi
spokojen	spokojen	nespokojen	nespokojen

**Komunikační dovednosti - jasná
formulace, vyjadřování,
naslouchání, zpětná vazba**

**Kooperační dovednosti –
spolupráce, práce v týmu**

**Dovednost řešit konflikty a
vyjednávání – strategie řešení
konfliktů, vyjednávání**

**Dovednosti manažerské – vedení a
řízení skupiny, koučování**

**Empatie – vcítění se do pocitů
druhých**

17. Uveďte, v jakých sociálních dovednostech byste se chtěl/a rozvíjet a dále vzdělávat?

Prosím očísľujte každé okénko podle preferencí od 1 do 5

- Komunikační dovednosti - jasná formulace, vyjadřování, naslouchání, zpětná vazba.....
- Kooperační dovednosti - spolupráce, práce v týmu.....
- Dovednost řešit konflikty a vyjednávání - strategie řešení konfliktů, vyjednávání
- Dovednosti manažerské - vedení a řízení skupiny, koučování
- Empatie - vcítění se do pocitů druhých

Chci nejvíce rozvíjet 1, nepotřebuji rozvíjet 5

Děkujeme Vám za vyplnění tohoto průzkumu a přejeme hodně úspěchů.

Příloha II

Materiály: Taktika zvládání konfliktů

Otázky:

- 1) Bráním se před spolupracovníky zdůrazňováním svého postavení.
- 2) Vyjednávám se spolupracovníky, abych dosáhl kompromisu.
- 3) Snažím se uspokojit očekávání svých spolupracovníků.
- 4) Společně se spolupracovníky se snažím prozkoumat problém, abychom našli přijatelné řešení.
- 5) Jsem pevný v prosazování svého názoru.
- 6) Snažím se „nejít na ostří nože“ a držet konflikt v sobě.
- 7) Trvám na svém řešení problému.
- 8) Používám taktiky „cukru a biče“, abych dosáhl kompromisu.
- 9) Vyměňuji si podrobné informace se svými spolupracovníky, abychom problém vyřešili.
- 10) Vyhýbám se otevření diskuze o názorových rozdílech.
- 11) Snažím se přizpůsobit přáním svých spolupracovníků.
- 12) Snažím se dosáhnout co největší otevřenosti, aby byl problém vyřešen nejlepším možným způsobem.
- 13) Usiluji o nalezení střední cesty.
- 14) Držím se návrhů svých spolupracovníků.
- 15) Neprojevuji svůj nesouhlas, abych se vyhnul zbytečným vášním.

Přehled stylů:

- Integrující styl – součet jednotlivých bodů u otázky 4, 9, 12 = sova
- Poslušný styl – součet jednotlivých bodů u otázky 3, 11, 14 = medvídek
- Dominující styl – součet jednotlivých bodů u otázky 1, 5, 7 = žralok
- Vyhýbavý styl – součet jednotlivých bodů u otázky 6, 10, 15 = želva
- Kompromisní styl – součet jednotlivých bodů u otázky 2, 8, 13 = liška.

Příloha III

Materiály: Vyjednávací hra Malinovka

Charakteristika role:

- Matka dvou malých dětí, bydlí v severní části Malinovky.
- Obyvatel města, entomolog, sbírá na lokalitách přírodního parku.
- Obyvatel jižní části města, dojíždí autem do zaměstnání v Hřebí.
- Správa přírodního parku.
- Hnutí Mlha (regionální pobočka celostátního občanského sdružení).
- Městská samospráva.
- Podnikatel v pohostinství.
- Majitel pily.
- Majitel lesa u Bobíka (západ).
- Soukromý zemědělec hospodařící na poli u Malinovky.
- Autobusový dopravce na lince Žlebá – Hřebí.
- Zahrádkář z kolonie Bobík, bydlí v Jahodíně.
- Zahrádkář z kolonie Malinovka.
- Krajský hygienik.
- Člen představenstva ZD Žlebá

Popis variant:

Varianta A (tzv. Anka)

Varianta A prochází nejkratší možnou trasou mezi Žlebou a Hřebím. Celková délka této trasy je 7.2 km. Trasa má nejméně zatáček a je zcela vyhovující z hlediska bezpečnosti. Trasa kopíruje údolí řeky Doudleby. Varianta A se dále vyhýbá přírodní rezervaci Bobík, tak jako rezervoáru pitné vody pro region. Konfliktní úsek varianty A je v křížení s obcí Malinovkou, kterou by trasa protřela v jejím severním okraji, podél jižního úpatí vrchu Bob (551 m.n.m.).

V důsledku stavby by muselo být vystěhováno 8 rodin, vlastnicích nemovitosti ležící na plánované trase komunikace. Výkup jejich nemovitostí zvyšuje cenu této varianty o cca 10 mil Kč. Provoz komunikace by znamenal výrazné zhoršení životního prostředí. V případě

zhruba 12 domácností by zatížení NO_x a hlukem u jejich bydliště značně překračovalo hygienickou normu. Celkový finanční odhad varianty A je 1.8 mld Kč.

Varianta B (Blanka)

Celková délka trasy je 8.1 km. Trasa se vyhýbá severním obloukem obci Malinovka a s mírným převýšením (celková nivelita 60 m) obchází severní úpatí vrchu Bob. Větší nivelita a delší trasa prodraží trasu na cca 2.1 mld Kč. Trasa protíná území, patřící k přírodní rezervaci Bobík, celkem by kvůli stavbě muselo být vykáceno asi 45 ha smíšeného lesa. Trasa dále zasahuje do restituovaných lesů se soukromými majiteli, výkup jejich pozemků je odhadnut na zhruba 15 mil Kč. Trasa rovněž prochází pozemky zemědělského družstva Žleby.

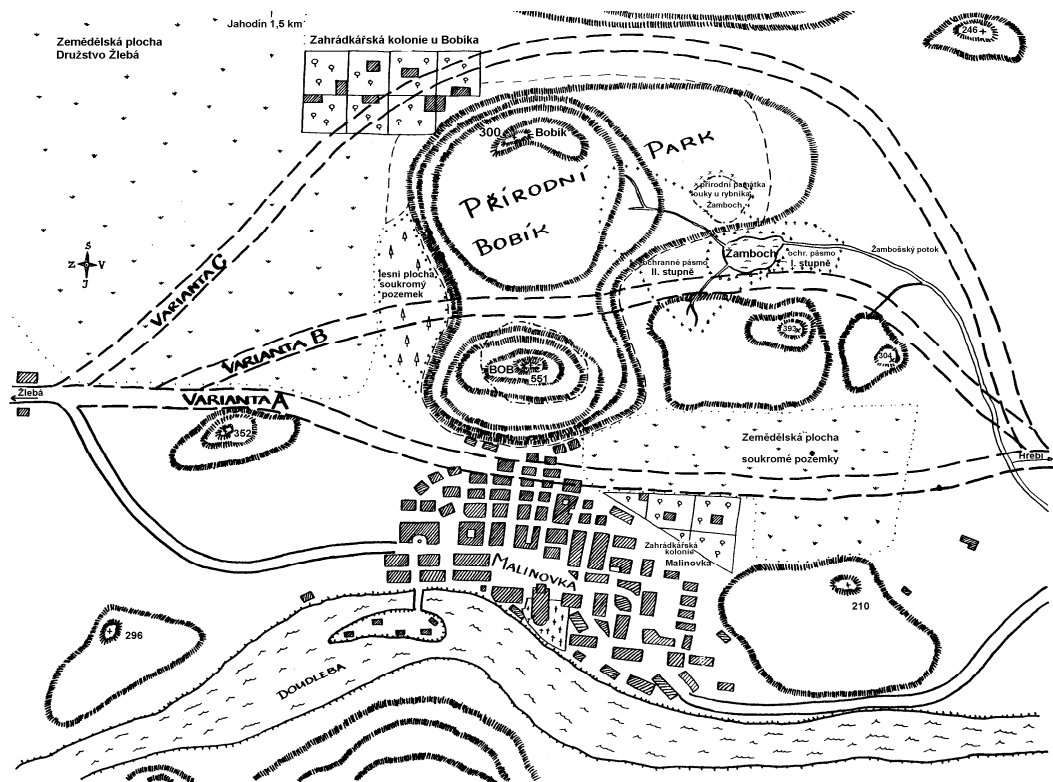
Z hydrologického a hygienického hlediska je problém s rezervoárem pitné vody, tento problém je ale možné řešit technickými prostředky (přemostění), které by ovšem variantu prodražily o dalších 250 mil Kč. Dalšího ošetření stavby je možné dosáhnout např. zastřešením komunikace průhledným tubusem, izolujícím dopravu od okolí, případným vedením trasy raženým tunelem. Ražený tunel pod přírodním parkem Bobík by prodražil stavbu na 4.8 mld Kč, zastřešení na 2.5 mld Kč.

Varianta C (tzv. Cecilka)

Varianta C obchází dlouhým širokým obloukem přírodní rezervaci Bobík. Nivelita trasy je 52 m, celková délka 9.3 km, odhadovaná cena 3.4 mld Kč. Vzhledem k méně přehledné pravotočivé zatáčce je větším zatížením pro bezpečnost a plynulost dopravy, než ostatní varianty, nejsou ale překročeny bezpečnostní normy. Z dopravního hlediska je problematické určit, zda by trasa byla pro dopravu dostatečně atraktivní. Trasa znamená značný zásah do zemědělské plochy družstva Žleby.

Trasa prochází přes zahrádkářskou kolonii obcí Malinovka a Jahodín, jde ale o pozemky, které jsou ze 40% ve vlastnictví obcí.

Plán města Malinovka:



Evidenční list knihovny

Souhlasím s tím, aby moje diplomová práce byla půjčována ke studijním účelům. Žádám, aby citace byly uváděny způsobem užívaným ve vědeckých pracích a aby se vypůjčovatelé řádně zapsali do přiloženého seznamu.

V Praze dne.....

.....

Podpis

[illegible]